Thèse de Doctorat

Julie McAllister / Pavageau

Mémoire présenté en vue de l'obtention
du grade de Docteur de l'Université de Nantes
Sous le label de l'Université Nantes Angers Le Mans

Discipline : Anglais
Spécialité : Didactique des langues
Laboratoire : École doctorale Sociétés, Cultures, Échanges

Soutenue le 22 novembre 2013
Thèse N°

Évaluation d'un dispositif hybride d'apprentissage de l'anglais en milieu universitaire : potentialités et enjeux pour l'acquisition d'une L2

JURY

Rapporteurs :	M. Jean-Claude BERTIN, Professeur des Universités, Université du Havre
	M. Martin BYGATE, Professeur Émérite, University of Lancaster, Royaume Uni
Examinateurs :	M. Andrew ARLEO, Professeur des Universités, Université de Nantes
	M. Thierry CHANIER, Professeur des Universités, Université Blaise Pascal
Directrice de Thèse :	Mme. Marie-Françoise NARCY-COMBES, Professeur des Universités, Université de Nantes

Résumé

Cette recherche relève du domaine de la didactique de l'anglais et porte sur l'évaluation d'un dispositif hybride, qui combine l'enseignement en présentiel et à distance et s'appuie sur l'approche par les tâches. Nous avons mené une étude longitudinale sur plus de 300 étudiants en première année de Langues Etrangères Appliquées jusqu'en troisième année de licence. Les effets du dispositif sur les acquisitions langagières ont été mesurés par le biais d'un pré-test et d'un post-test sous forme de scénario appuyé sur des grilles d'évaluation inspirées des critères du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues et sur une analyse de la fluidité, de la précision et de la complexité d'un échantillon des productions des étudiants. Les utilisations et les modes d'appropriation de la plate-forme par les étudiants sont mesurés par un traçage sur la plateforme et par des entretiens et des questionnaires d'attitude. Nous examinons également les représentations des enseignants impliqués dans le dispositif. Nos résultats ont mis en évidence des acquisitions langagières pour un tiers des étudiants et une progression en fluidité et en précision des énoncés, à condition que les étudiants aient atteint le niveau B1. Si la majorité des étudiants interrogés évaluent positivement le dispositif, un tiers cependant dit avoir eu des difficultés à assumer la situation d'autonomie et le travail en groupe auxquels ils ont été confrontés. L'investissement des différents acteurs qu'exige ce mode d'apprentissage risque d'oblitérer son avenir.

Mots-clés : évaluation, recherche-action, dispositif hybride, apprentissage de L2, approche par les tâches, usages/appropriation des dispositifs

Laboratoire CRINI EA 1162
Faculté des langues et des cultures
Chemin la Censive du Tertre - BP 81227
44312 Nantes Cedex 3 FRANCE

Abstract

This research focuses on the evaluation of a large-scale blended language learning programme combining face-to-face and distance learning on the one hand and task-based learning on the other hand. We conducted a longitudinal study following 300 first year Business English undergraduate students through to their third year of study. We measured the effectiveness of the blended learning programme for the development of L2 acquisition using pre-tests and post-tests based on the task-based approach and evaluation grids adapted from the Common European Framework of Reference for Languages. Students' productions were analysed using fluency, accuracy and complexity measures. We also examined learner satisfaction through interviews and questionnaires and usage patterns by tracking interactions on the distance learning platform. Teachers' attitudes were gathered via interviews. The results show a positive evolution concerning language competence for a third of the students participating in the blended learning programme and fluency and accuracy have developed for those students who have already attained the B1 level. While the majority of students surveyed perceived the blended language learning programme as a positive learning experience, a further third encountered difficulties with assuming the greater autonomy and the increased group work fostered by the blended learning programme. The investment required of students and teachers seems to be the main obstacle to further development of the programme.

Keywords: evaluation, action-research, blended learning, L2 acquisition, task-based language learning and teaching, usage patterns/ appropriation of distance learning programmes

Remerciements

J'aimerais tout d'abord exprimer mes sincères remerciements à ma directrice de thèse, Marie-Françoise Narcy-Combes. C'est notre rencontre en 2009 qui m'a poussée à me lancer dans cette aventure. Sans cette rencontre, je ne serais jamais allée si loin. Sa passion pour la recherche et pour le renouvellement des pratiques, son implication à tout moment et à toute heure et son humanité m'ont poussée à me surpasser. Je ne la remercierai jamais assez.

Bien entendu, je remercie toute l'équipe d'enseignants et l'équipe technique, TICE&Doc, qui se sont impliqués dans ce projet et m'ont aidée à mener à bien cette recherche. Je remercie tout particulièrement, Rebecca Starkey-Perret pour l'énergie qu'elle a déployée pour faire avancer le centre d'autoformation et pour son implication dans la recherche sur les représentations des enseignants. Mes remerciements s'adressent également aux étudiants en LEA et en particulier aux vingt-deux étudiants qui ont accepté de faire des entretiens.

Je suis reconnaissante envers Caroline Tahar et Olivier Crouzet de m'avoir expliqué quelques fondements sur les statistiques.

Un très grand merci à Chrystèle David-Ameline, une amie exceptionnelle qui a accepté de prendre le temps de relire mon manuscrit et qui m'a tant soutenue cette année.

Enfin, je remercie tout particulièrement mon mari, Patrick, pour son soutien sans faille et pour sa bonne humeur.

Dédicace

À ma mère, qui m'a tant donné.

À mes fils, Matthew et Luka, je vous souhaite tout comme moi de belles rencontres dans votre vie qui vous poussent à aller de l'avant.

Table des matières

Introduction générale....11

Le contexte....19

PARTIE I : CADRE THEORIQUE....25

Chapitre 1 : Dispositifs, dispositifs hybrides....26

1.1. Introduction....26

1.2. Dispositif comme point de départ....27

1.3. Dispositifs d'apprentissage ouverts : une perspective historique....29

1.4. Dispositifs hybrides....33

1.4.1. Émergence des dispositifs hybrides....33

1.4.2. Vers une définition du concept « dispositif hybride »....34

1.4.3. Typologie des dispositifs hybrides....38

1.5. Le dispositif hybride à l'Université de Nantes....42

1.5.1. Description....42

1.5.2. Positionnement du dispositif hybride dans la typologie....46

1.6. Cadre conceptuel pour comprendre l'impact du dispositif hybride....48

1.6.1. Le modèle de Community of Inquiry....49

1.6.2. Le modèle d'ergonomie didactique....55

1.6.2.1. Prise en compte de la complexité de la situation d'apprentissage à distance...55

1.6.2.2. Du modèle triangulaire pédagogique au modèle quadripolaire....56

1.6.2.3. Les cinq pôles du modèle d'ergonomie didactique....58

1.6.2.4. Quatre sous-systèmes distincts....60

1.7. Synthèse....62

Chapitre 2 : Processus d'apprentissage de la L2....64

2.1. Introduction....64

2.2. Déclenchement social des apprentissages....65

2.2.1. L'approche constructiviste....65

2.2.2. L'approche socio-constructiviste....66

2.3. Déclenchement cognitif des apprentissages....68

2.3.1. Le cognitivisme....68

2.3.2. Fonctionnement de la mémoire de travail....70

2.3.3. L'attention....72

2.3.4. Intégration et restructuration....73

2.4. Rôle joué par les interactions et l'output dans l'acquisition de la L2....73

2.4.1. Interactions et négociation du sens....74

2.4.2. Rôle de l'output....75

2.5. L'approche par les tâches....79

2.5.1. Définitions....79

2.5.2. Double focalisation sens/forme....80

2.5.3. Articulation macro-tâche et micro-tâche....81

2.6. Paramètres de la performance productive 83

2.6.1. La fluidité....83

2.6.2. La précision....84

2.6.3. La complexité....85
2.6.4. Interrelations et tensions entre les trois paramètres....85
2.7. Changement de paradigme : implications pour les enseignants et les apprenants. 88
2.7.1. Redéfinition du rôle de l'enseignant....88
2.7.2. Nouvelles exigences pour les étudiants....90
2.7.2.1. L'autonomie....90
2.7.2.2. Les dynamiques de groupe 94
2.8. Synthèse....96
Chapitre 3 : Concepts et modèles d'évaluation 98
3.1. Introduction....98
3.2. Qu'est-ce qu'évaluer ?....99
3.3. Oppositions et tensions en évaluation....100
3.3.1. Tensions entre les paradigmes mécaniste et holistique 100
3.3.2. Postures de l'évaluateur....103
3.3.3. Positionnement paradigmatique....105
3.4. Évaluation en didactique des langues : un bref historique....106
3.4.1. L'influence du structuralisme....107
3.4.2. L'influence de l'approche communicative....107
3.4.3. L'influence du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues....109
3.5. Modèles d'évaluation de formations....112
3.5.1. Modèles émanant de la formation continue....113
3.5.2. Modèles pour évaluer un dispositif de formation à distance....114
3.6. L'objet de l'évaluation du dispositif hybride 117
3.7. Synthèse....119
Chapitre 4 : Évaluation d'un dispositif hybride : acquisitions et usages....121
4.1. Introduction....121
Évaluation des acquisitions....122
4.2. Distinction entre compétence et performance 122
4.2.1. Qu'est-ce qu'une compétence ?....122
4.2.2. Compétences selon la perspective actionnelle....124
4.2.3. Qu'est-ce qu'une performance ?....126
4.3. Comment évaluer un niveau de compétence ?....126
4.3.1. Les situations d'évaluation....129
4.3.2. La démarche d'évaluation et le CECRL....130
4.3.3. Choix des critères pour une évaluation....132
4.3.4. Formulation des descripteurs....133
4.4. Pour une évaluation valide, fiable et faisable....135
4.4.1. Validité....136
4.4.1.1. Validité théorique....136
4.4.1.2. Validité de contenu....137
4.4.1.3. Validité de la réponse....138
4.4.1.4. Validité faciale....138
4.4.1.5. Validité critérielle : validité concurrente ou prédictive....139
4.4.2. Fiabilité....139
4.4.3. Faisabilité....141
4.4.4. La tension fiabilité - validité : quels critères prendre en compte ?....141

4.4.5. Un test utile....142
4.5. Synthèse....142
Évaluation des usages et de l'appropriation d'un dispositif....144
4.6. Introduction....144
4.7. L'usage et la logique de l'usage....145
4.7.1. Définitions....145
4.7.2. L'usage construit socialement....149
4.7.3. La théorie de l'activité....152
4.7.4. L'usage selon une approche psychologique cognitive....153
4.8. Usages réels des dispositifs d'apprentissage à distance : quelques études récentes 155
4.9. De l'adoption à l'appropriation 159
4.9.1. Adoption d'une innovation technique....159
4.9.2. Appropriation d'une innovation technique....162
4.10. Typologies des usagers de dispositifs d'apprentissage médiatisés....165
4.11. Synthèse de la discussion sur les usages....168
4.12. Prise en compte des représentations sociales dans un dispositif d'évaluation....169
4.12.1. La double dynamique « produit et processus » de la représentation sociale....170
4.12.2. Fonctions des représentations sociales....173
4.12.3. Organisation et structure des représentations sociales....173
4.12.4. Évolution et transformation des représentations sociales....175
4.12.5. Synthèse de la discussion sur les représentations....179
PARTIE II : METHODOLOGIE....180
Introduction....181
Chapitre 5 : Caractéristiques générales de l'étude....182
5.1. Les enjeux d'une évaluation interne....182
5.2. Une étude longitudinale à grande échelle....183
5.3. L'approche de recherche mixte....186
5.3.1. Les apports d'une approche mixte pour notre étude....187
5.3.2. Notre choix de démarche mixte....190
5.4. Validité interne et externe de nos recherches et les biais éventuels....193
5.5. L'échantillonnage quantitatif....197
5.5.1. La taille et la précision de nos échantillons....198
5.5.2. La représentativité de nos échantillons....199
5.6. L'échantillonnage qualitatif 205
5.6.1. Échantillonnage des enseignants....205
5.6.2. Echantillonnage des apprenants....208
5.7. Synthèse....211
Chapitre 6 : Évaluer les acquisitions qualitativement et quantitativement....212
6.1. Introduction....212
6.2. L'étude qualitative des acquisitions : production écrite....214
6.2.1. La mesure des acquisitions par un pré-test et un post-test....214
6.2.2. Élaboration de la situation d'évaluation : principes clés....215
6.2.3. Élaboration de la tâche évaluative : étapes méthodologiques....218

6.2.4. Format de la tâche évaluative....218
6.2.5. Élaboration des grilles d'évaluation....220
6.2.5.1. Définition des critères et des descripteurs d'évaluation....220
6.2.6. Procédures de recueil et de traitement de données....223
6.2.7. Validité, fiabilité et faisabilité de notre évaluation....227
6.2.7.1. Validité....227
6.2.7.2. Fiabilité....228
6.2.7.3. Fiabilité inter- ou intra-examinateurs....228
6.2.7.4. Faisabilité de l'évaluation et limites de l'étude....229
6.2.8. Synthèse sur la discussion de la méthodologie de l'évaluation qualitative....229
6.3. L'étude quantitative des productions écrites....230
6.3.1. Introduction....230
6.3.2. Construction du corpus....231
6.3.3. Recueil et préparation des données....232
6.3.4. Choix de mesures de fluidité, de complexité et de la précision....234
6.3.4.1. Mesure de fluidité....235
6.3.4.2. Mesures de la diversité et de la complexité lexicale....235
6.3.4.3. Mesures de la complexité syntaxique....239
6.3.4.4. Mesure de la précision....241
6.3.5. Analyse des données....242
6.3.6. Synthèse sur la discussion de la méthodologie de l'évaluation quantitative....243
6.4. Méthodologie de l'évaluation de l'évolution des acquisitions orales....244
6.4.1. Introduction....244
6.4.2. Méthodologie de recueil de données....245
6.4.2.1. Le rôle de l'observateur....245
6.4.2.2. Construction du corpus d'interactions....245
6.4.3. Méthodologie de l'analyse....246
Chapitre 7 : Méthodologie de recueil de données et d'analyse des usages et de l'appropriation du dispositif hybride....252
7.1. Introduction....252
7.2. Recueil de traces des usages réels....253
7.2.1. Recueil de statistiques de fréquentation globale....253
7.2.2. Recueil de données croisées : niveau CECRL et usages....255
7.3. Méthodologie de l'analyse des usages réels....256
7.4. Recueil et analyse de données des usages déclarés et des représentations....257
7.4.1. Enquête par entretien sur les représentations et les pratiques....259
7.4.1.1. Objet des entretiens....260
7.4.1.2. Recueil de données....260
7.4.1.3. Rôle de l'interviewer....261
7.4.1.4. Guide d'entretien....261
7.4.1.5. Analyse de contenu des entretiens....262
7.4.2. Enquête par questionnaire....264
7.4.2.1. Objet du questionnaire....265
7.4.2.2. Sélection des questions et des indicateurs....265
7.4.2.3. Traitement et analyse des données....268
7.5. Synthèse....269
PARTIE III – RESULTATS ET DISCUSSION....271

Chapitre 8 : Mesure des acquisitions : analyse de la production écrite.....272
8.1. Introduction.....272
8.2. Résultats des pré-tests et des post-tests.....273
8.2.1. Évolution de la performance des compétences linguistiques.....273
8.2.2. L'effet de la déperdition 276
8.2.3. Évolution des performances pragmatiques.....277
8.2.4. Mesure de l'accomplissement de la tâche.....279
8.2.5. La double dimension de la progression.....280
8.2.6. Comparaison des niveaux linguistiques du post-test avec les notes de l'examen final.....280
8.2.7. Évaluation des niveaux et la remédiation.....283
8.2.8. Synthèse des résultats des pré-tests et des post-tests.....284
8.3. Résultats de l'analyse de l'évolution de la fluidité, de la complexité et de la précision des productions écrites.....285
8.3.1. Évolution de la fluidité.....285
8.3.2. Évolution de la diversité lexicale (valeur D).....286
8.3.3. Évolution de la complexité lexicale (LAMBDA).....287
8.3.4. Évolution de la complexité syntaxique.....291
8.3.4.1. Mesure globale de la complexité syntaxique.....291
8.3.4.2. Mesure spécifique de la complexité syntaxique 292
8.3.5. Évolution de la précision 292
8.3.6. Relations entre le niveau du CECRL et la fluidité, la complexité et la précision. 294
8.3.7. Profils d'apprenants et les évolutions 295
8.3.8. Synthèse des résultats de l'analyse de la fluidité, de la complexité et de la précision des productions écrites.....296
Chapitre 9 : Mesure des acquisitions : analyse de la production orale 298
9.1. Introduction.....298
9.2. Nombre et types de « language related episodes ».....299
9.3. Description des séquences potentiellement acquisitionnelles.....302
9.3.1. Co-construction du lexique.....302
9.3.2. Focalisation sur la forme 305
9.3.3. L'influence des tâches préparatoires sur la focalisation de l'attention.....309
9.4. « Social presence ».....312
9.5. Résultats observés et représentations des apprenants.....314
9.6. Synthèse.....319
Chapitre 10 : Analyse des usages réels et déclarés.....321
10.1. Introduction.....321
10.2. Analyse des usages réels des apprenants du dispositif hybride.....322
10.2.1. Les inscriptions.....322
10.2.2. Les connexions.....322
10.2.3. Évolution des usages du centre d'autoformation dans le temps.....325
10.2.4. Profil des usagers.....326
10.2.5. Analyse croisée du niveau de l'apprenant et son usage.....327
10.2.6. Relation entre l'évolution de l'étudiant et son usage du centre d'autoformation. 328
10.2.7. Synthèse des résultats de l'analyse des usages réels.....329
10.3. Analyse des usages déclarés des apprenants du dispositif hybride.....330
10.3.1. Usages déclarés du centre d'autoformation.....330

10.3.2. Attitudes envers le centre d'autoformation....332
10.3.3. Profils des usagers....333
10.3.3.1. L'usager occasionnel ou passif....333
10.3.3.2. L'usager actif....336
10.3.3.3. L'usager intensif....338
10.3.4. Évolutions à apporter au centre d'autoformation pour faciliter l'appropriation...341
10.3.4.1. Remaniement du centre d'autoformation....342
10.3.5. Usages déclarés du travail préparatoire et des tâches....343
10.3.6. Synthèse des résultats de l'analyses des usages déclarés....348
Chapitre 11 : Analyse des représentations et de l'appropriation du dispositif hybride par les apprenants et les enseignants....349
11.1. Introduction....349
11.2. Satisfaction des étudiants vis-à-vis du dispositif hybride au fil des années....350
11.2.1. Critères importants aux yeux des étudiants....350
11.2.2. Satisfaction des tâches....353
11.2.3. Satisfaction globale....354
11.2.4. Relation entre l'attitude envers le travail en groupe et le degré de satisfaction globale....356
11.2.5. Différences ressenties entre le premier et le deuxième semestre....357
11.2.6. Synthèse....358
11.3. Représentations des étudiants....359
11.3.1. Analyse factorielle exploratoire et organisation des représentations....359
11.3.2. Représentations du travail en groupe des L1....364
11.3.3. Évolution des représentations du travail en groupe : l'étude longitudinale....368
11.3.4. Représentations de l'autonomie et du rôle de l'enseignant des L1....369
11.3.5. L'évolution des représentations de l'autonomie : l'étude longitudinale....373
11.3.6. Synthèse....374
11.4. Représentations des enseignants du dispositif hybride....375
11.4.1. Vers une culture commune et une acceptation des rôles multiples....376
11.4.2. L'investissement exigé par le dispositif....378
11.4.3. Synthèse....381
Chapitre 12 : Discussion des résultats....382
12.1. Introduction....382
12.2. Les acquisitions facilitées par le dispositif hybride....382
12.3. Le décalage entre les usages préconisés et les usages réels....388
12.4. Vision longitudinale des facteurs pouvant faciliter ou faire obstacle à l'appropriation du dispositif hybride....392
12.5. Conclusion de la discussion....395
Conclusion générale....397
Références bibliographiques....403
Liste des tableaux....425
Liste des figures....428

Introduction générale

L'intégration des Technologies de l'information et de la Communication (TIC) dans des dispositifs d'apprentissage à l'université française connait depuis de nombreuses années une croissance importante jusqu'à entamer une *« marche vers une généralisation des ces pratiques »*, selon Annoot (2013, p. 160). Il y a consensus que ce mouvement entraîne des modifications profondes dans les relations entre l'enseignant et l'apprenant, leur rôle dans le processus d'apprentissage et la manière dont l'acquisition de L2 se fait. Cependant, d'après Bertin *et al.* (2011, p. 1), il existe *« un décalage entre les usages et la connaissance des effets réels de la technologie »*. Ce constat est partagé par de nombreux chercheurs (Charlier, Deschryver & Peraya, 2012 ; Garrison & Vaughan, 2008) dans le domaine qui nous concerne plus particulièrement : celui des dispositifs hybrides. Pour Charlier *et al*. (2012, p. 6), les études dans ce domaine sont le plus souvent des enquêtes de satisfaction auprès des apprenants et à l'exception de quelques recherches *« aucune recherche à grande échelle ne répondait aux questions centrales* » sur les effets. Garrison & Vaughan (2008, p. 59) arrivent à la même conclusion.

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

Pourtant, de nombreux chercheurs mettent en avant la nécessité d'accompagner tout dispositif d'apprentissage d'un dispositif d'évaluation afin d'en mesurer les effets et d'adapter le dispositif aux réalités du contexte (Bertin, Gravé & Narcy-Combes, 2010 ; Guichon, 2006 ; Narcy-Combes, J.-P., 2013, Narcy-Combes, M.-F., 2008a, 2012 ; Parmentier, 2003 ; Pothier, Iotz, et Rodrigues, 2000). Pour ces auteurs l'évaluation fait partie intégrante des processus de conception et de développement d'un dispositif de formation.

C'est ce principe qui fonde notre approche et qui nous a amenés à définir et à mettre en place la présente recherche-action et évaluation dès la première mise en œuvre d'un dispositif hybride d'apprentissage de l'anglais à l'Université de Nantes en 2009. Ce projet intitulé *Projet d'enseignement / apprentissage hybride en L1 LEA associant la plate-forme Madoc* a été mis en place dans le cadre de l'appel à projets numériques « Enseignement Supérieur » de la Région des Pays de la Loire en 2008 pour lequel il a obtenu un financement. C'est à ce

moment-là que commence mon implication dans le projet dans le cadre d'une reprise d'études qui m'a conduite à suivre une formation en Master 2 Didactique des Langues Étrangères à l'Université de Nantes. Il m'a en effet été proposé de réaliser mon stage au sein de l'équipe qui travaillait à le mettre en œuvre et de travailler sur l'évaluation du dispositif mis en place. Le projet représentait un double intérêt pour moi. D'une part, ayant travaillé auparavant en entreprise dans le secteur informatique et télécommunications en tant que responsable Marketing Europe, mes interrogations portaient sur le potentiel des TIC pour l'apprentissage des langues et sur les dynamiques et les processus mis en œuvre. D'autre part, le terrain de Langue Étrangères Appliquées (LEA) avait un lien direct avec le monde que je connaissais bien : celui de l'entreprise. De par mon parcours professionnel j'étais attirée par l'enseignement de l'anglais appliqué au domaine du commerce international qui considère l'apprentissage d'une langue comme l'acquisition d'un outil de communication et de transaction plutôt que comme un objet d'étude. C'était donc à la fois l'application des TIC et leur apport pour l'apprentissage et le contexte dans lequel le projet s'inscrivait qui m'ont incitée à m'impliquer au début.

Cette recherche doctorale est donc la suite logique de ces premières enquêtes sur le terrain, cependant, je ne l'avais pas prévu quand j'ai commencé mon Master 2. Mais continuer le projet est devenu une évidence au fur et à mesure que je m'impliquais davantage dans le projet. Ce qui m'a séduit, c'est la dimension humaine du projet, qui m'a permis de retrouver l'esprit d'équipe que j'avais ressenti en entreprise. En effet, le concepteur avait réussi à fédérer une équipe d'enseignants et d'informaticiens autour d'un projet commun sans laquelle les présentes recherches n'auraient pas été possibles. C'est pour cette raison que j'emploierai « nous » par la suite au nom de l'équipe. La dimension du projet était un autre facteur clé qui me motivait.

C'est donc la rencontre avec les réalités du terrain qui m'a incité à faire des recherches en didactique des langues, ce *« va-et-vient constant entre la pratique et la théorie qu'imposent les réajustements permanents du dispositif »*, comme le souligne Narcy-Combes, J.-P. (2005, p. 72). Cette orientation praxéologique correspond bien à ma vision de la recherche : partir d'un problème de terrain, consulter les théories pour trouver des solutions, mettre en œuvre des pratiques et en mesurer les effets (Narcy-Combes, M.-F., 2005a). À l'opposé d'une recherche expérimentale qui vise à manipuler et à contrôler des variables pour aboutir à une explication, ce travail actif sur le terrain est nécessairement moins contrôlable car il s'appuie sur des données de natures diverses à visée qualitative, qui laissent la place à l'imprévu, à

l'interprétation et à la subjectivité. En dépit d'un goût personnel pour les chiffres et les données objectives en raison de mon parcours, j'accepte que la part de subjectivité, y compris la mienne, soit inévitable. Même si je ne faisais pas partie de l'équipe de concepteurs au départ, mon implication dans le dispositif en tant qu'enseignante à été enthousiaste et totale.

La didactique permet une mise à distance de la pratique et une réflexion critique, comme le souligne Bailly (1997, p. 10) dans sa définition :

> *« [...]il s'agit dans tous les cas, pour un observateur ou un expérimentateur, de s'abstraire de l'immédiateté pédagogique et d'analyser à travers toutes ses composantes l'objet d'enseignement, les buts poursuivis dans l'acte pédagogique, les stratégies utilisées par l'enseignement, les transformations de compétences et de conduites que cet enseignement induit chez l'élève et par conséquent les stratégies d'appropriation de l'objet déployées par cet élève lors de son activité d'apprentissage. »*

Elle se distingue nettement de la pédagogie qui serait, selon Bailly (1998, p. 68) *« la partie applicative d'une didactique théorique ».* Se tourner vers les sciences de référence permet au didacticien d'aller *« au-delà de gestes pédagogiques accomplis plus ou moins intuitivement ou de façon conditionnée »* (Narcy-Combes, 2005, p. 132). Pour assurer cette distanciation et cette objectivité, la méthodologie joue un rôle déterminant. Elle permet de construire un protocole pour agir sur le terrain en sachant que *« le chercheur acteur doit faire face aux aléas du terrain, s'adapter et modifier éventuellement certaines de ses orientations. »* (Demaizière & Narcy-Combes, 2007, p. 16). Ainsi, la rigueur méthodologique permet d'être systématique au regard du travail d'enquête (« *disciplined enquiry »,* Dörnyei, 2007, p. 15). C'est également cette dimension méthodologique qui m'a attiré vers la didactique.

Revenons au contexte en Langues Étrangères Appliquées (désormais LEA) qui a motivé la mise en place du dispositif hybride. La conception de ce dispositif, qui allie le présentiel et la distance (cf. chapitre 1) et qui s'adresse à un public d'étudiants en première année, a été motivée par une volonté d'apporter des réponses aux problèmes rencontrés dans ce contexte : fort taux d'abandon et d'absentéisme, public hétérogène et groupes de TD pléthoriques, rendant toute tentative d'enseignement et d'accompagnement inefficace.

Compte tenu de ces éléments, les concepteurs avaient émis quatre hypothèses :

- le dispositif, en apportant une réponse adaptée au cas de chaque apprenant, permettra de réduire le taux d'abandon ;
- en favorisant l'activité des étudiants grâce à la réalisation régulière de macro et de micro tâches, il assurera les acquisitions ;
- en amenant les étudiants à s'organiser en équipes et à prendre la responsabilité de la réalisation des tâches, l'autonomie sera développée, ce qui devrait conduire à développer des capacités utiles pour l'insertion professionnelle à venir ;
- le suivi personnalisé proposé permettra aux enseignants et aux étudiants de mieux se connaître, ce qui devrait assurer des interventions plus efficaces de part et d'autre.

Le dispositif d'évaluation a donc été conçu et mis en place en parallèle du dispositif hybride afin d'évaluer sa validité théorique, sociale et pratique en confrontant les intentions initiales des concepteurs avec les représentations et les utilisations réelles des acteurs impliqués (Bertin *et al.*, 2010 ; Guichon, 2006 ; Pothier *et al.*, 2000). Ainsi, dans une démarche de distanciation, il nous incombe de valider ou non ces hypothèses. La didactique nous apporte les premiers éléments de réponse en ce qui concerne l'évaluation de la validité sociale (Demaizière & Narcy-Combes, 2007, p. 13) :

> *« en didactique de L2, on pourrait considérer qu'une recherche est validée socialement, "sur le terrain", si l'on a pu mesurer, dans les termes d'une théorie d'acquisition de L2, une progression des apprenants (cf. Chapelle, 2003, ou Jordan, 2004), et leur satisfaction. On pourra aussi, de manière plus souple, considérer, par exemple, qu'un fort degré de participation des apprenants aux activités constitue une validation. »*

Dans cette optique, on évaluera les effets du dispositif sur les acquisitions, sur l'implication des apprenants et leurs modes d'appropriation. Mais, il convient, dans une perspective complexe et dynamique des systèmes d'apprentissage, d'étudier également son appropriation par les enseignants (Bertin *et al*., 2010 ; Bertin, 2013 ; McAllister, Narcy-Combes & Starkey-Perret, 2012 ; Starkey-Perret, Narcy-Combes et McAllister, 2012).

Ces réflexions nous ont amenés à définir notre principale question de recherche :

- Quel est le potentiel acquisitionnel du dispositif hybride ?

Les acquisitions découlent des interactions avec le dispositif, ce qui sous-entend de déterminer quels usages et quelles appropriations ce dernier a suscité. Ceci nous amène à formuler le questionnement suivant:

- Quels usages les apprenants font-ils du dispositif ? Ces usages sont-ils conformes aux attentes des concepteurs ?
- Dans quelle mesure les représentations construites par (a) les étudiants et (b) les enseignants vis-à-vis du dispositif hybride et de leur rôle dans le processus d'apprentissage favorisent-elles ou non l'appropriation et la pérennisation du dispositif ?

La réponse à ce questionnement fait intervenir non seulement la didactique, mais aussi la linguistique appliquée, les sciences de l'éducation, la sociologie, la psychologie sociale et la psychologie cognitive pour nous aider à comprendre les mécanismes d'acquisition ou de non acquisition de l'anglais et les phénomènes qui orientent et infléchissent les comportements des différents acteurs.

À l'instar de Narcy-Combes, J.P. (2013, p. 100), qui propose de soumettre des dispositifs à *« une validation plus ou moins expérimentale (recherche-action, pratique réflexive) »,* nous avons choisi de mener une recherche-action au sens français du terme, plus théorique que l'action-research à l'anglo-saxonne, pour répondre à ces questions et ainsi valider ou non les hypothèses des concepteurs. Ce même auteur considère que la recherche-action est la méthodologie la plus adaptée à la didactique de L2, car ancrée dans une pratique sociale (Narcy-Combes, J.-P, 2005). Burns définit la recherche-action ainsi :

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

Alliant la théorie et la pratique, elle met le chercheur en action au point où il devient *« partie prenante de l'action et non 'simple observateur' extérieur » (Demaizière & Narcy-Combes, 2007, p. 15).* Son action a une visée de changement pour faire évoluer les pratiques, comme le confirme Burns (2005, p. 251) :

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

Kemmis & McTaggart (1988, p. 5-6) insistent sur la dimension collaborative de ce type de recherche, ce qui correspond bien à notre contexte :

> *« action research is a form of collective self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own social or educational practices, as well as their understanding of those practices and the situations in which the practices are carried out. »*

De ces définitions, nous retenons que cette recherche est active, collaborative et vise des changements. Elle semble donc bien adaptée à l'évaluation d'un dispositif hybride permettant d'analyser les effets sur les acteurs et d'apporter des ajustements et des rééquilibrages en fonction du contexte et des résultats dans le cadre d'un processus itératif et cyclique. Elle repose sur une approche pragmatique, telle que le prône Chappelle (2003, p. 9) : « *critical technologically-informed pragmatism »,* qui permet de rendre compte de la complexité de la situation d'apprentissage à distance. Suivant Chappelle (2003), nous nous efforcerons de ne pas nous laisser éblouir par les potentialités imaginées ou réelles des technologies (*ibid « the technologist's vision* » pp.2-4), mais d'engager une réflexion critique vis-à-vis de ces potentialités (*ibid « critical analyst's perspective»* p.6) en nous adaptant aux réalités du terrain *(ibid « social pragmatist's vision »* p.5). Un équilibre entre ces trois points de vue est à trouver

L'implication du praticien/chercheur crée une certaine ambiguïté, voire jusqu'à susciter des critiques, quant à sa capacité d'objectivité et de prise de recul. Pour Macaire (2011) il faut renoncer à l'objectivité dans ce type de recherche, *« en faire le deuil »* (p. 16), d'où l'importance d'une méthodologie rigoureuse qui s'appuie sur une triangulation. Selon Narcy-Combes, J.-P. (2005, p. 76), la subjectivité inhérente n'est pas un handicap en soit : *« il suffit de l'admettre, de le prendre en compte et de prendre la mesure des biais que cela induit »*.

Ceci m'amène à expliciter mon positionnement épistémologique. En raison de la dimension collaborative de ce projet et de mon implication, mon positionnement est celui de toute une équipe. Nous nous appuyons sur un double positionnement en ce qui concerne le processus d'apprentissage : une approche socio-constructiviste, d'une part, et cognitiviste, d'autre part. Ainsi, nous considérons que l'apprentissage comprend des composantes qui relèvent à la fois des interactions avec autrui (Bruner, 2000 ; Lantolf, 2000) et de l'individualisation des parcours (Robinson, 2001). Par ailleurs, nous nous plaçons dans une perspective dynamique et

complexe où le dispositif hybride est un système relié à d'autres systèmes. Ainsi, si l'un des éléments du système vient à être modifié, le système entier risque d'être déstabilisé. Cela signifie que chaque élément du système doit être pris en compte lors de l'évaluation.

Un des ces éléments est le contexte qui imposera des contraintes et des incertitudes qu'il sera nécessaire de prendre en compte pour mettre en œuvre une évaluation efficace du potentiel du dispositif hybride. Il influera nécessairement sur nos choix méthodologiques et sur ce qui est réalisable. Nous commençons donc cette étude par un examen du contexte pour lequel le dispositif hybride a été conçu et mis en place. Nous sommes conscients de la complexité de l'analyse du contexte (Gravé, 2013) et sans vouloir nous livrer à une analyse réductrice, nous précisons que cette partie a pour but de positionner le dispositif hybride dans son contexte afin de mettre en lumière les spécificités du public et leurs besoins.

Ensuite, afin de répondre aux questions que nous avons posées plus haut, nous présenterons le cadre théorique qui nous permettra d'identifier les différents éléments du système et la manière de les évaluer.

Dans le premier chapitre, nous tenterons de cerner la notion de dispositif hybride et d'identifier ses composantes à partir de modèles du processus d'apprentissage à distance. Ceci nous permettra de mieux décrire et positionner notre dispositif hybride.

Notre question principale de recherche concernant le potentiel du dispositif pour l'apprentissage de L2 nous amène à appréhender les processus qui le régissent. Dans le deuxième chapitre, nous examinerons donc les théories sur l'acquisition de L2 en lien avec notre positionnement épistémologique et pertinentes pour notre évaluation. Nous aborderons également l'approche par les tâches et les critères qui nous permettent de mesurer le développement de la production langagière des apprenants.

Les chapitres trois et quatre traitent la question de l'évaluation, celle des apprentissages d'une part et d'autre part de la manière dont les étudiants et les enseignants s'approprient un dispositif. Nous nous appuierons sur des concepts et modèles qui serviront de bases théoriques pour la mise en place de notre démarche d'évaluation. Ceci nous permettra de définir les méthodologies à mettre en place pour répondre à nos questions de recherche.

La méthodologie fera l'objet de la deuxième partie de ce travail de recherche : nous en préciserons les caractéristiques et les différentes étapes dans les chapitres cinq, six et sept. Nous nous attacherons à décrire de manière détaillée nos méthodes de recueil, d'organisation et d'analyse des données.

Nous présenterons les résultats de notre étude dans les chapitres de huit à onze, respectivement dans le chapitre 8 les résultats concernant l'évolution de la performance de la production écrite, l'analyse des séquences potentiellement acquisitionnelles dans le chapitre 9, le chapitre 10 concernera l'analyse des usages réels et déclarés et, enfin, le chapitre onze l'analyse des représentations des apprenants et des enseignants. Nous examinerons ces résultats à la lumière des théories exposées dans notre cadre théorique dans le chapitre douze. Nous inscrivant dans une logique d'action et de changement, suivant Legros et Crinon (2002, p. 21), nous ne nous contenterons pas de décrire et d'expliquer nos résultats, nous allons également *« proposer des pistes pour l'action »* tout en nous gardant prudemment de toutes généralisations inefficaces. Ceci nous conduira à proposer des recommandations contextualisées.

Le contexte

Spécificités du contexte LEA

Il convient de commencer par un bref rappel historique du projet du dispositif hybride en LEA L1 et une analyse des spécificités du contexte qui étaient à l'origine de sa conception. En effet, la recherche en sciences humaines préconise de prendre en compte le contexte, comme l'explique Morin (1999, p. 36) : *« il faut situer informations et données dans leur contexte pour qu'elles prennent sens ».* De nombreux chercheurs dans les domaines de l'apprentissage à distance et de l'approche par les tâches soulignent son importance. Selon Gravé (2013, p. 147), l'examen du contexte est une condition essentielle à l'intégration réussie d'un dispositif d'apprentissage à distance, car :

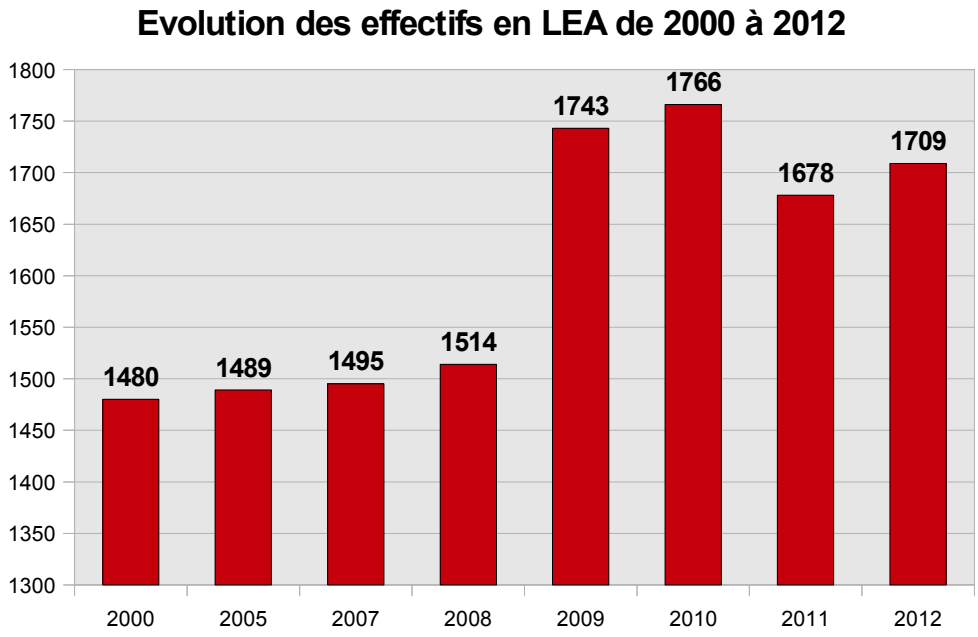
> *« aucun dispositif de formation médiatisée et/ou à distance aussi sophistiqué soit-il ne pourra voir le jour dans un contexte […] hostile à sa mise en œuvre. »*

De même, Shehadeh (2012, p. 6-7) définit trois catégories de facteurs contextuels pouvant conduire au succès ou à l'échec d'un dispositif basé sur l'approche par les tâches : les facteurs institutionnels, les enseignants et les étudiants.

Ainsi, la conception du dispositif hybride en LEA L1 a été envisagée suite à une analyse historique et factuelle du contexte (Belan & Narcy-Combes, 2011 ; Narcy-Combes & McAllister, 2011). En 2007, une équipe d'enseignants et de didacticiens de l'anglais en LEA à l'université de Nantes, coordonnée par Marie-Françoise Narcy-Combes, a commencé à réfléchir aux moyens de résoudre les problèmes spécifiques de terrain posés dans le cadre de l'enseignement de l'anglais, notamment la déperdition des effectifs en première année et les groupes de TD pléthoriques et surchargés.

Comme le montre la figure 1, la filière LEA est caractérisée par le nombre croissant d'étudiants qui s'y engagent chaque année. On note une forte progression des effectifs de l'ordre de 23% entre 2008 et 2009, puis une stabilisation autour de 1 700 aujourd'hui. La répartition par année d'études (cf. tableau 1) illustre deux tendances : la lourdeur des effectifs en première année, répartis en groupes de travaux dirigés (TD) de 49 étudiants environ et un taux d'abandon et d'échec élevé entre la première et deuxième année (+/- 45 %), chiffre qui reste stable. De plus, seul un étudiant sur cinq poursuit ses études jusqu'au niveau M1.

Vu les grands nombres, le suivi individuel des étudiants s'avère difficile à assurer, ce qui pourrait en partie expliquer la déperdition des effectifs dans cette filière. De plus, de nombreux étudiants s'y sont inscrits faute d'avoir obtenu une filière plus adaptée à leur souhait, donc souvent par défaut, ce qui favorise la démotivation (Belan & Narcy-Combes, 2011), comme nous le rappellent Dörnyei et Ushioda (2011) qui insistent sur le lien entre le contexte social et la démotivation.



Source : département LEA et scolarité

***Figure 1** : Évolution des effectifs en LEA depuis 2000*

***Tableau 1** : Répartition des effectifs par année de scolarité*

Niveau d'étude	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Licence 1	660	825	849	756	797
Licence 2	372	394	444	426	438
Licence 3	293	293	276	308	300
Master 1	152	188	153	144	160
Master 2	37	43	44	44	41

(Source : Division des Etudes et de la Vie Universitaire (DEVU)

L'hétérogénéité des étudiants était un élément que les concepteurs du dispositif ont dû prendre en compte. Nous allons maintenant l'analyser du point de vue du niveau des étudiants et de leur profil. En ce qui concerne le niveau, deux aspects se dégagent. Tout d'abord, des tests de positionnement (dont les résultats seront discutés dans la troisième partie) montrent que les niveaux d'anglais dans les groupes sont extrêmement hétérogènes, liés au phénomène de massification de l'enseignement universitaire et au recrutement non sélectif des étudiants. Ensuite, selon Narcy-Combes, M.-F. (2008b), le plurilinguisme tout comme la pluridisciplinarité, qui sont pourtant des atouts de la formation LEA permettant flexibilité et adaptabilité, ont aussi été critiqués car cette dualité structurelle de la filière est souvent associée à un manque de spécialisation et donc à un niveau insuffisant des étudiants dans chacune des spécialités. Les étudiants ne sont ni spécialistes de langues, ni spécialistes dans les matières d'application (commerce, droit, économie, marketing, *etc*.). En tout neuf langues sont enseignées, avec un choix de quatre parcours[1]. Seul l'anglais est obligatoire. Les figures 2 et 3 montrent la répartition des effectifs par parcours et par langue[2].

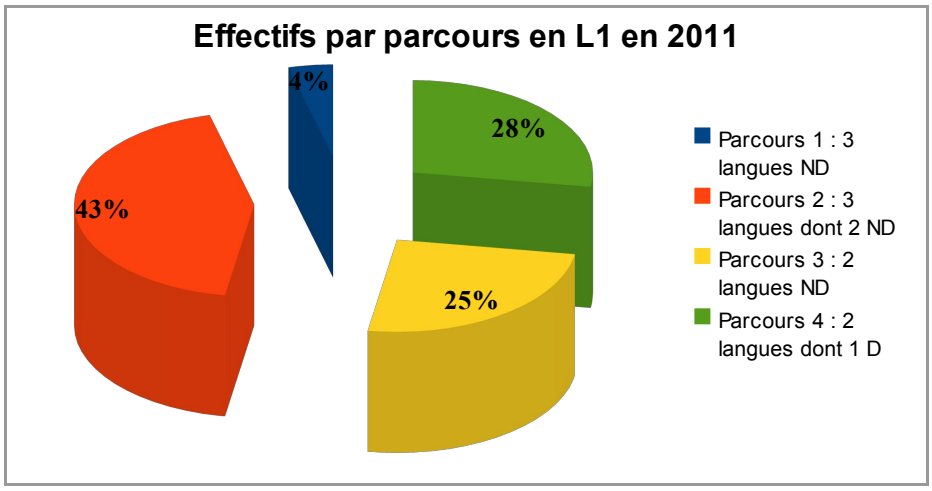


Figure 2 *: Effectifs par parcours en L1, 2011*

[1] 3 langues non débutant ; 3 langues dont 2 non-débutant ; 2 langues non-débutant ; 2 langues dont 1 non-débutant.

[2] Source des données *:* département LEA, Octobre 2011

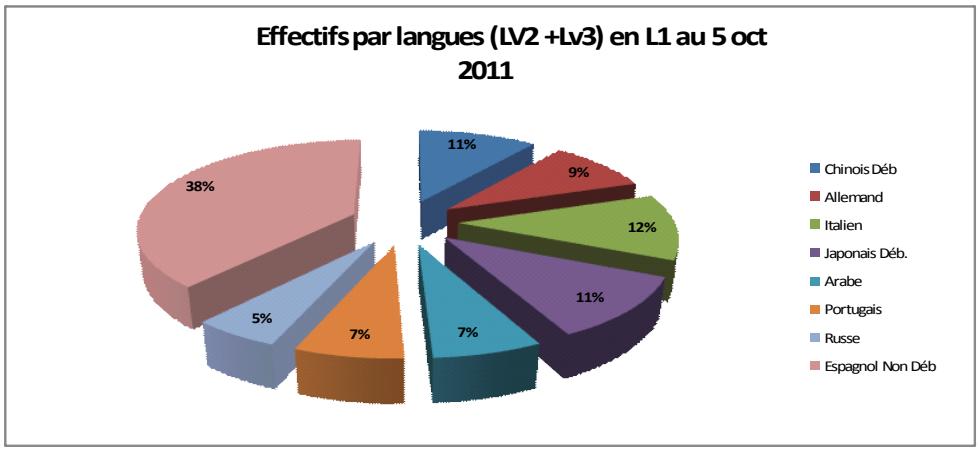


Figure 3 : *Effectifs par langue (LV2 et LV3) en L1, 2011*

Le profil des étudiants témoigne d'une diversité également. Des études menées en 2009 (McAllister, 2009) et 2010[3] montrent que le public LEA Licence 1 à l'Université de Nantes est majoritairement féminin (66 %) et français (92%). Pour la filière du baccalauréat, les étudiants proviennent pour un tiers de la série Économique et Sociale (ES) (29 %), pour un quart de la filière Littéraire (L) (25 %) et le reste est composé majoritairement de lycéens des filières Sciences et technologies (STS, SMS) pour 24 %, et Scientifique (11 %) (cf. figure 4).

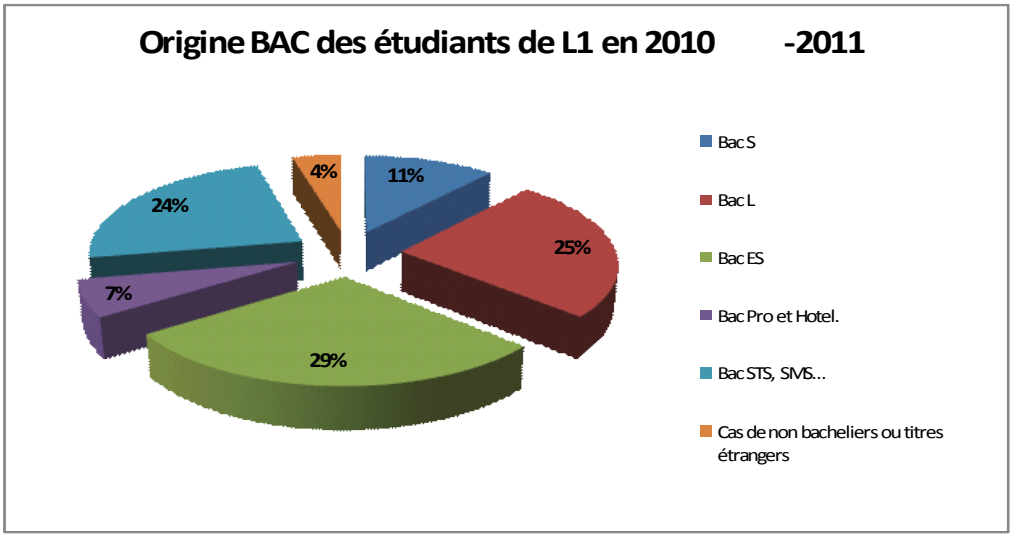


Figure 4 *: Origine du baccalauréat des étudiants en L1, 2010 – 2011*

[3] Données fournies par la direction du département de LEA

La répartition selon les tranches d'âge est la suivante : 38 % des étudiants ont 18 ans, 25 % ont 19 ans, 14 % ont 20 ans et 9% ont 21 ans. L'analyse des catégories socioprofessionnelles des parents montre que les étudiants se recrutent parmi les cadres, professions intellectuelles supérieures (25%), les employés (22%), les ouvriers (15%), les professions intermédiaires (13%), et les artisans, commerçants, chefs d'entreprise (7%). Ce profil d'étudiant est resté constant tout au long de la dernière décennie, car ces résultats confirment une étude précédente menée en 2002 (Narcy-Combes, M.-F. 2003).

Historique du projet

Le projet a démarré pendant l'année universitaire 2006-2007, sous la direction de Marie-Françoise Narcy-Combes, suite à une analyse de terrain pour identifier les problèmes et les besoins spécifiques liés au contexte de la filière LEA (Narcy-Combes, M.-F., 2005). Dans un premier temps, une équipe composée de douze enseignants et deux techniciens s'est mobilisée volontairement pour définir les objectifs et élaborer une proposition de dispositif d'apprentissage pour tenter de répondre aux problèmes identifiés, notamment, comme nous l'avons déjà vu, la déperdition des effectifs et les groupes d'étudiants surchargés et hétérogènes, peu favorables à l'apprentissage des langues. Une seule enseignante parmi l'équipe était didacticienne et formée aux théories en acquisition des langues, ce qui a permis à l'équipe de chercher des réponses théoriques en fonction des recherches récentes. Après une année de réunions régulières, l'équipe a proposé une approche novatrice basée sur un dispositif hybride combinant l'enseignement à distance et en présentiel et l'approche par les tâches avec l'objectif d'individualiser les parcours tout en assurant un encadrement personnalisé (Belan & Narcy-Combes, 2011; Buck & McAllister, 2011). La répartition des tâches techniques, pédagogiques et administratives ainsi que la fixation des échéances du projet ont été finalisées en 2007-2008.

Ensuite, l'équipe a étudié la faisabilité du projet au niveau économique, organisationnel et technique, ainsi que sa viabilité dont le soutien institutionnel était la clé. A cette étape l'équipe s'est assurée de la cohérence globale du projet avec les théories didactiques, les objectifs institutionnels et les ressources pédagogiques disponibles en termes matériels et humains. Les supports financiers, matériels et techniques nécessaires à la continuation du projet ont été accordés et le soutien obtenu de l'UFR, des départements d'anglais et de LEA et du CEVU.

C'est en 2007, suite à un appel à projets, que l'équipe a obtenu le financement de ce projet par la région Pays de la Loire. L'enveloppe budgétaire accordée comprenait un volet pour financer le travail supplémentaire des enseignants (conception des tâches, suivi, *etc*.), un budget dédié à l'équipement ainsi qu'un budget communication pour des congrès *etc*.

La mise en place de la partie technologique a été effectuée en étroite collaboration avec l'équipe de TICE&Doc, qui est en charge des TIC et des moyens audiovisuels et multimédia au sein de l'Université de Nantes[4]. Elle était suivie par la mise en ligne des contenus – notamment les tâches d'apprentissage qui avaient été conçues en amont et en équipe à partir de 2008. Les premiers tests ont été effectués à partir de septembre 2008 pour vérifier les hypothèses didactiques à petite échelle et instaurer un dialogue avec les enseignants grâce à un forum en-ligne. Enfin, ces différentes étapes ont conduit à la mise en place en 2009 du dispositif d'apprentissage hybride, à titre expérimental, au niveau licence 1 en LEA. Le dispositif concernait alors 580 étudiants (80 ayant abandonné la formation entre le premier et le deuxième semestre). L'équipe constituée pour ce travail s'est élargie au fil des années et comprend maintenant 10 enseignants-chercheurs, 2 étudiants en doctorat, et 2 techniciens.

Malgré le fait que ce dispositif ait été soigneusement élaboré car fondé sur des théories en acquisition de langues et des approches novatrices appuyées par des recherches récentes, sa mise en œuvre a rencontré des difficultés imprévues. En effet, dans un premier temps le projet a suscité des réactions hostiles et de nombreuses résistances de la part de certains enseignants. Ces résistances aux changements sont explorées en détails dans une publication récente : pour plus d'informations voir McAllister *et al.,* (2012, p. 315-316). En conséquence, lors de la mise en œuvre, des formations ont été mises en place pour diminuer l'anxiété de certains enseignants due à la technophobie. Des réunions de travail ont également été organisées chaque mois pour expliquer ce qui était nouveau, pour rassurer et écouter et ainsi offrir la possibilité aux acteurs de prendre part à ce projet et lui donner un sens à leurs yeux. Pour le processus de développement du dispositif, les enseignants impliqués continuent à travailler en équipe et à s'investir dans la conception, l'expérimentation et la révision des tâches conçues. La mise en place d'une équipe d'enseignants constitue un élément clé du dispositif. Après ce bref rappel du contexte et de l'historique du projet, nous nous tournons maintenant vers le cadre théorique.

[4]Ce service est responsable du déploiement d'environnements de formation ouverte à distance et de travail collaboratif à l'Université de Nantes (plateforme Madoc) et l'accompagnement des personnels, porteurs de projets pédagogiques innovants intégrant les TIC.

PARTIE I : CADRE THEORIQUE

Chapitre 1 : Dispositifs, dispositifs hybrides

1.1. Introduction

Comme nous l'avons vu dans l'introduction générale, la question centrale qui guide nos recherches concerne le potentiel du dispositif d'apprentissage hybride pour l'acquisition de la L2 dans le contexte donné. Pour y répondre, nous proposons dans ce premier chapitre de préciser et délimiter la nature de l'objet de notre recherche : le dispositif d'apprentissage hybride. Nous tenterons de circonscrire les termes dispositif et dispositif hybride pour proposer des définitions opérationnelles dans le contexte et décrire les caractéristiques de ce dernier au sein d'une typologie. Étant assez récents dans le domaine de la formation à distance, il nous semble important de jeter un bref regard historique sur l'évolution des dispositifs d'apprentissage à distance pour mieux comprendre l'émergence des dispositifs hybrides et leur place dans l'offre actuelle.

Bertin (2013, p. 117) nous rappelle que le choix d'un tel dispositif comme objet d'étude sous-entend : *« une distanciation et l'adoption d'une démarche visant à considérer l'ensemble plus que les seules parties de ces dispositifs ».* Ainsi, nous tenterons de distinguer tous les éléments et acteurs à prendre en compte pour nous assurer de la validité de notre démarche d'évaluation. Pour ce faire, nous examinerons certains modèles de la relation pédagogique en partant des modèles classiques employés bien avant l'utilisation des technologies dans l'enseignement pour arriver aux modèles plus complexes du processus d'apprentissage à distance. Ces derniers nous aideront à expliciter les différentes parties d'un dispositif hybride et les rôles joués par les acteurs ainsi que leurs relations pour mieux décrire et analyser les effets de notre dispositif hybride sur les apprentissages.

1.2. Dispositif comme point de départ

L'omniprésence du terme « dispositif » aujourd'hui dans des disciplines aussi diverses que la santé, le droit, la politique, ainsi que dans différents champs du domaine de la formation a, selon Demaizière (2008, p. 157), conduit à plusieurs acceptions du terme et donc à un manque de lisibilité. L'ambiguïté de cette notion a déjà été évoquée par différents auteurs : lors d'un colloque[5] consacré au thème des dispositifs, Jacquinot-Delaunay et Monnoyer (1999, p. 11) le décrivent comme un *« mot-valise »* qui a besoin d'être éclairé. Linard (2002, p. 143) parle de *« tensions »* et *« contradictions »* et Pothier (2003, p. 82) *« d'un certain flottement conceptuel »*. Le panorama de dispositifs présentés dans l'ouvrage de Grosbois (2012) souligne la variété des applications de ce terme : on y trouve des dispositifs d'autoformation, dispositifs de Formation à Distance (FAD), dispositifs de Formation Ouverte à Distance (FOAD), dispositifs e-learning, dispositifs hybrides, *etc.*

Pour tenter de cerner cette notion, nous partons d'une définition globale proposée par Demaizière (2008) où le dispositif désigne *« tout système de formation »*. Plus spécifiquement, elle l'associe à trois niveaux d'usages selon la perspective du chercheur axée soit sur l'enseignement et ses procédures, soit sur les moyens matériels et humains à mobiliser pour construire une formation : *« la conception de ressources, la construction de séquences pédagogiques et la mise sur pied de formations (ingénierie de formation) »*. Néanmoins, elle avoue que le terme n'est pas unificateur et reste difficile à circonscrire tant les usages et les pratiques varient dans des contextes différents :

> *« Pour ma part, j'aurais de la difficulté à expliquer à un jeune chercheur en didactique comment utiliser le terme pour être dans le cadre d'une acception reconnue par l'ensemble de la communauté s'intéressant à la formation en langues (didacticiens, concepteurs de ressources pédagogiques, ingénieurs de formation). […] le terme est omniprésent mais peu aisé à cerner précisément. »*

Nous nous tournons maintenant vers la définition proposée par Pothier (2003, p. 81) qui apporte de la clarté et nous semble la mieux adaptée à notre cadre de recherche. Comme Demaizière (2008), elle met l'accent sur le processus d'apprentissage et les contraintes

[5] Un colloque a été organisé les 24 et 25 avril 1998 à l'Université de Louvain-La-Neuve sur le thème « Dispositifs et médiation des savoirs »

institutionnelles et humaines à prendre en compte, mais également sur les besoins des apprenants en précisant qu'un dispositif est :

> *« un ensemble de procédures diverses d'enseignement et/ou d'apprentissage, incluant moyens et supports, construit en fonction d'un public, (et éventuellement d'une institution), d'objectifs et de conditions de travail particuliers. Les buts d'un dispositif sont de répondre au mieux à des demandes variées et d'individualiser le travail grâce à la flexibilité du système ainsi qu'à la variété des supports (utilisation des TICE) et des modalités (travail personnel, tutorat, séances en groupe). »*

Ainsi, cette définition intègre une dimension essentielle, celle de « l'acteur » et de ses intentions, ce que Linard (2002, p. 144) appelle *« l'intentionnalité agissante »* des utilisateurs. Pour cet auteur, un dispositif ne peut pas se réduire à des *« moyens mis en œuvre en vue d'un fin »,* mais doit être au service de *« l'acteur »* et *« de l'activité humaine »* (2002, p. 145). Le dispositif doit donc permettre à l'apprenant d'être actif et non passif. C'est la notion d'individualisation dans la définition de Pothier, faisant référence aux fonctions cognitives, qui met l'apprenant au centre du fonctionnement du dispositif en tant qu'acteur. Elle plaide pour une flexibilité, tout comme Linard (2002, p. 145) pour mieux répondre aux attentes et besoins des apprenants qui peuvent évoluer dans le temps. Pour Linard, cette flexibilité permet au dispositif d'être *« ouvert, remaniable et détournable vers des usages imprévus »* par les apprenants.

Cependant, la définition de Pothier (2003) semble négliger un élément important qu'il convient d'ajouter : le caractère social et relationnel du dispositif sur lequel insistent Charlier, Deschryver, & Peraya (2006, p. 471) et Peraya (1999). Ce dernier considère le dispositif comme *« un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres »* (1999, p. 153). Ainsi tous les acteurs impliqués dans le dispositif, apprenants et enseignants inclus, et le rôle de leurs interactions dans le processus d'apprentissage sont mis en avant. C'est la dimension interactionnelle qui prend toute son importance ici.

Linard (2002, p. 143) voit un lien entre l'émergence de cette notion de *« dispositif »* et le changement de pratiques lié au développement des TIC :

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

Que retenir de ces différentes définitions ? Leur examen fait ressortir des points de convergence sur les caractéristiques d'un dispositif :

- le rapport entre les objectifs fixés et les moyens matériels et humains pour les atteindre ;
- le rôle central et « agissant » des acteurs ;
- les fonctions cognitive, relationnelle, sociale et technique ;
- un lien direct avec l'innovation.

1.3. Dispositifs d'apprentissage ouverts : une perspective historique

Tout comme le dispositif, le dispositif hybride s'inscrit lui aussi dans un processus d'innovation et serait même *« une conséquence de l'innovation »* selon (Charlier *et al.*, 2006, p. 480). Il semble donc utile ici de faire un bref rappel historique des dispositifs ouverts et innovants qui étaient les précurseurs des dispositifs hybrides. Nous nous intéressons ici essentiellement aux évolutions qui impliquent l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC) à l'ère des ordinateurs en réseaux et de l'Internet et qui mettent en avant l'individualisation et l'autonomie des apprenants, ce qui est en cohérence avec la définition de « l'ouverture » proposée par Jézégou (2005, p. 103) :

> *« l'ouverture en formation renvoie à un ensemble de dispositifs flexibles et autonomisants dont la principale propriété est d'ouvrir à l'apprenant des libertés de choix, afin qu'il puisse exercer un contrôle sur sa formation et sur ses apprentissages ».*

Nous portons notre attention sur l'autoformation et la formation (ouverte) à distance en particulier qui ont en commun *« une forme de distance à gérer »* (Demaizière & Foucher, 1998, p. 227) et à *« apprivoiser »* (Jacquinot, 1993, p. 57). Que recouvrent ces notions ? Quel impact ces dispositifs ont-ils eu sur le rôle de l'apprenant et de l'enseignant et sur le processus d'apprentissage ?

Selon Grosbois (2012, p. 51) des dispositifs d'autoformation combinant l'idée *« d'apprendre par soi-même »* avec les potentialités des TIC ont commencé à voir le jour dans le domaine de

l'enseignement/apprentissage au milieu des années 80. Distinguée de l'hétéroformation (formation par les autres), l'autoformation à l'origine s'opposait radicalement au modèle traditionnel d'enseignement, mais avec le temps la notion s'est modifiée pour insister davantage sur son lien avec une institution éducative impliquant une intervention pédagogique (Demaizière & Foucher, 1998 ; Grosbois, 2012). Pour Carré (1999) la notion d'autoformation connaît une multiplicité d'acceptions, parfois contradictoires, associées à des pratiques et des contextes différents, ce qu'il a appelé *« la galaxie de l'autoformation »*. Ainsi, il décline cinq variations :

- l'autoformation intégrale : il s'agit ici de l'autodidaxie où l'apprenant apprend tout seul en dehors d'une institution ou d'une structure de formation *;*
- l'autoformation éducative : une formation ouverte et individualisée visant à développer les apprentissages autonomes dans le cadre des institutions éducatives ;
- l'autoformation sociale : réalisée par l'apprenant lui-même en dehors du cadre institutionnel par la participation à des groupes sociaux ;
- l'autoformation existentielle : une formation « expériencielle » autrement dit la formation de l'être ;
- l'autoformation cognitive : centrée sur les dimensions psychologiques de l'apprentissage autonome où l'apprenant doit apprendre à se gérer et à apprendre.

Selon Carré (1999) l'essor de ce type de formation s'explique d'abord par le besoin économique d'augmenter la productivité des formations tout en diminuant les coûts, ainsi que par des mutations dans l'organisation des entreprises qui tendent à favoriser l'autonomie : raccourcissement des lignes hiérarchiques, structure plate, décentralisation des décisions aux équipes et aux groupes autonomes, l'intégration massive des TIC. Parallèlement, on a assisté à la mise en place des dispositifs innovants intégrant les TIC et mettant l'apprenant au cœur du processus d'apprentissage. Carré plaide pour le développement des formes d'autoformation éducatives en soulignant la nécessité de l'accompagnement afin d'éviter les dérives.

Ainsi, Glikman (2002, p. 248) précise que l'autoformation « consiste à apprendre à l'aide de supports pédagogiques mis à disposition ou recommandés par l'organisme de formation et qu'elle est alors, dans la plupart des cas, définie comme accompagnée, assistée ou guidée, du fait du soutien tutoral apporté ». Ce type de dispositif s'appuie généralement sur un centre de

ressources multimédias, qui peut être virtuel ou non, et implique une prise de responsabilité et d'initiative de l'apprenant à des degrés divers en ce qui concerne son apprentissage : choix des objectifs, des matériaux, des activités, des approches, et du rythme de travail. L'accent est donc mis sur l'individualisation, mais la marge de liberté de l'apprenant varie selon le dispositif mis en place, car certains de ces éléments peuvent être prescrits en fonction des contraintes imposées par une institution d'où l'intérêt de trouver un équilibre entre « initiative » et « contrôle » (Grosbois, 2012 , p. 63 ; Demaizière & Foucher, 1998, p. 231).

Tout comme Carré (1999), Glikman (2002) met en avant l'accompagnement des apprenants en termes d'aide méthodologique, de suivi ou de contact avec un enseignant ou un tuteur, ce qui constitue un élément clé de ce type de dispositif. C'est, en effet, cet accompagnement qui distingue l'autoformation de l'auto-apprentissage ou de l'autodidaxie, qui au contraire signifient d'apprendre seul sans la présence physique d'un enseignant, même si souvent ces termes sont confondus ou assimilés comme étant synonymes. L'enseignant est ainsi appelé à prendre de nouveaux rôles à la fois comme guide, tuteur, médiateur, et accompagnateur, et non plus détenteur et diffuseur des savoirs, pour répondre aux besoins spécifiques de chaque apprenant et l'aider à développer ses capacités d'autonomie. C'est ce dernier point que soulignent Demaizière et Foucher (1998) en en nous mettant en garde de ne pas considérer l'autonomie comme un pré-requis mais comme « quelque chose qui s'acquiert tout au long de l'éducation » et par conséquent, l'autonomisation doit être vue comme un objectif de la formation et prise en compte lors de la conception de tout dispositif éducatif. Ainsi, l'autoformation peut être considérée comme processus d'autonomisation de l'apprenant (Glikman, 2002 ; Grosbois, 2012). Cependant, comme le souligne Grosbois (2012 , p. 66), ce soutien pédagogique est parfois négligé, voire non existant, ce qui conduit à des dérives en nous éloignant de la notion d'origine de l'autoformation, les mêmes dérives mises en avant par Carré (1999).

Dans les années 2000 on note que les ressources sont de plus en plus mises à disposition des étudiants sur Internet, remplaçant ainsi les laboratoires de langues multimédias, et qu'elles évoluent et se diversifient. On voit alors la prolifération des outils de la formation à distance tels que : visioconférence, courrier électronique, messagerie instantanée, forums de discussion, blogs , wikis, ainsi que des systèmes de gestion de formation et d'enseignement à distance (Grosbois 2012, p. 70-74). Ce mouvement s'opère en parallèle au développement rapide de la formation ouverte à distance (FOAD), connue également sous les appellations de *« e-*

learning » ou *« e-formation »*. Celle-ci est en effet une dérivée de la formation à distance (FAD) dont les origines remontent aux cours par correspondance au XIX siècle, mais qui s'est surtout développée en France à partir de la Seconde Guerre mondiale avec la naissance du Centre National d'enseignement à distance (CNED) (Glikman, 2002). Aujourd'hui cette institution regroupe environ la moitié des apprenants à distance en France, selon Glikman (2002, p. 84). La deuxième grande phase de la FAD est l'université ouverte des années 70 dont l'Open University britannique (l'OU), fondée en 1969 en tant qu'institution indépendante, est une référence incontournable ayant servi de modèle à de nombreuses universités à distance dans le monde. En France la FAD est intégrée au sein des universités traditionnelles et selon la Fédération interuniversitaire de l'enseignement à distance (FIED) aujourd'hui 36 universités proposent plus de 550 formations à distance à environ 30 000 étudiants. L'offre française dans ce domaine contraste avec celle de l'OU britannique dans le sens qu'elle est *« assez dispersée et peu coordonnée »* selon Glikman (2002, p. 93). Pour répondre à ce problème, à partir des années 2000, les campus numériques commencent à se développer dans le cadre d'un appel à projets coordonné par le Ministère de l'Education Nationale et le Ministère de Recherche.

La formation à distance a donc évolué à côté de l'enseignement traditionnel en se distinguant de celui-ci par son organisation dans l'espace et le temps. D'un côté *« les apprenants sont ensemble face à un enseignant, en un même lieu (la salle de cours) et un même temps (la durée du cours)* », et de l'autre les apprenants se forment à leur rythme sans la présence physique de l'enseignant dans un lieu qui n'est pas une salle de cours (Glikman, 2002, p. 13). Il y a donc une rupture spatio-temporelle entre l'activité d'enseignement et l'activité d'apprentissage (Jacquinot, 1993), car les ressources et contenus des cours ainsi que la communication avec l'enseignant ou tuteur sont nécessairement médiatisés par des supports TIC (dont les plateformes d'apprentissage), même si des regroupements en présentiel peuvent être prévus dans la formation.

L'intégration du terme *« ouvert »* dans le sigle « la Formation ouverte et à distance » (FOAD), notamment après 1991, recouvre plusieurs significations. Il y a d'abord la notion de liberté : pour l'UNESCO[6] il s'agit d'un libre accès à la formation sans conditions d'admission ainsi qu'une liberté de choix pour l'apprenant en termes de parcours et de rythme de sa formation, en fonction de sa disponibilité. Ce dernier point renvoie également à la souplesse de la formation

[6] Unesco – Section pour la recherche et l'innovation en éducation (1995), Projet de texte d'orientation sur l'apprentissage ouvert et à distance dans Glikman (2002, p. 52)

à s'adapter aux besoins des apprenants comme le souligne la définition de la Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle (2001)[7] :

> *« Une formation ouverte et/ou à distance est un dispositif souple de formation organisé en fonction de besoins individuels ou collectifs (individus, entreprises, territoires). Elle comporte des apprentissages individualisés et l'accès à des ressources et compétences locales ou à distance. Elle n'est pas exécutée nécessairement sous le contrôle permanent d'un formateur. »*

Les notions de souplesse et d'individualisation sont également reprises par le Collectif de Chasseneuil (2001) dans la définition proposée suite à une conférence de consensus en 2000 (dans Glikman, 2002, p. 52) :

> *« une formation Ouverte et A Distance est un dispositif organisé, finalisé, reconnu comme tel par les acteurs, qui prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective et repose sur des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques et de ressources. »*

Cependant, Glikman (2002) nous rappelle que la diversité de formations dans ce domaine est telle que certaines formations uniquement à distance ne présentent pas d'ouverture telle que décrite dans ces définitions. Elle préfère alors parler de « formations ouvertes et à distance » au pluriel et préciser qu'une formation est ouverte « quand les apprentissages sur site prédominent et que la distance n'est qu'occasionnelle ou très partielle » (p.60).

1.4. Dispositifs hybrides

1.4.1. Émergence des dispositifs hybrides

Dans les années 1990 nous constatons *« une imbrication » (*Glikman, 2002, p. 54) ou *« une convergence* » (Charlier *et al.*, 2006, p. 473) entre des modèles traditionnels de formation à distance et du présentiel, jusqu'alors séparés. Pour Demaizière et Foucher (1998, p. 227) ce processus d'hybridation permet d'enrichir les deux formes d'enseignement, mais non sans tension :

> *« Des microcosmes autrefois distincts se retrouvent donc sur le même champ. Ils s'y*

[7] Circulaire DGEFP n° 2001-22 du 20 juillet 2001 relative aux formations ouvertes et/ou à distance

confrontent, s'y enrichissent mutuellement ou y cohabitent en ignorant plus ou moins leurs traditions et leurs histoires respectives. »

D'un côté la FAD intègre de plus en plus des regroupements en présentiel ou contacts en face à face avec un enseignant ou tuteur pour combler le manque de contact physique et rompre l'isolement de l'apprenant, et de l'autre les cours traditionnels en présentiel font de plus en plus appel aux dispositifs d'autoformation ou à l'intégration des TIC à distance afin d'individualiser les parcours et personnaliser le suivi. Dans ce sens il s'agit bien de faire converger ces deux modes de formation afin de proposer un modèle de formation pour remplacer des systèmes traditionnels souvent inadaptés ou inefficaces sur le plan théorique et ainsi combler les manques de chaque type d'enseignement. Néanmoins, cette convergence conduit à un certain flou conceptuel, comme le constate Glikman (2002, p. 57) :

« [...]il devient difficile de distinguer clairement ce qui relève des formations à distance, ce qui relève des formations ouvertes et ce qui relève des formations présentielles. »

Elle préfère alors parler d'un « continuum » allant du tout présentiel passant par les formations ouvertes et hybrides jusqu'à tout à distance.

Selon Charlier *et al.* (2006, p. 473) les premiers dispositifs hybrides seraient apparus en France dans le cadre des formations d'entreprise aux alentours de 1995 et Valdès (1995) serait le premier à employer le terme *« dispositif hybride »*. Pour Glikman (2002, p. 54) c'est Perriault en 1994 qui introduit le terme « hybridation » en évoquant les évolutions de la FAD comme un complément à l'enseignement traditionnel et non plus comme un « alternatif ». Valdès (1995) voit dans la mise en place des dispositifs hybrides la possibilité de centrer la formation sur l'apprenant et d'offrir une meilleure individualisation, ainsi qu'une meilleure accessibilité aux ressources à distance.

1.4.2. Vers une définition du concept « dispositif hybride »

Le concept de « dispositif hybride » s'apparente au terme anglais *« blended learning »* dont la définition peut sembler parfois large et non stabilisée. En effet, Driscoll (dans Oliver et Trigwell, 2005) identifie quatre significations différentes désignées par ce terme qui ont, néanmoins, un point en commun : le fait de combiner différents éléments dans un parcours de formation. Ainsi « blended learning » peut combiner :

- différentes technologies Internet afin d'atteindre un but éducatif (par exemple, une salle de classe virtuelle, centre de ressources en-ligne, des vidéos et audios en streaming *etc*.);
- différentes approches pédagogiques (par exemple le constructivisme, le cognitivisme);
- différentes formes de technologies numériques et du réseau (vidéo, CD-ROM, Internet) avec les cours en présentiel;
- différentes formes de technologies numériques et du réseau avec des tâches réalistes (« actual job tasks »).

C'est la troisième définition de Driscoll qui serait la plus répandue, selon Nicolson, Murphy et Southgate (2011, p. 5) et dès 1970 on pouvait voir de tels dispositifs en place à l'Open University au Royaume Uni. Garrison et Vaughan (2008, p. 5) insistent sur le fait qu'il s'agit d'une combinaison équilibrée et intégrée, voire une fusion, des phases d'activités menées en face à face avec celles menées à distance :

> *« Blended learning is the thoughtful fusion of face-to-face and online learning experiences. The basic principle is that face-to-face oral communication and online written communication are optimally integrated such that the strengths of each are blended into a unique learning experience congruent with the context and intended educational purpose. »*

Si le terme *« blended »* semble refléter une combinaison harmonieuse entre ces deux éléments, comme le décrivent Garrison et Vaughan (2008), ou entre d'autres éléments selon la définition plus large de Driscoll (dans Oliver et Trigwell, 2005), le terme « hybride », quant à lui, renvoie à l'idée d'un croisement entre deux espèces différentes (des modalités pédagogiques différentes) pour en créer une nouvelle, ce qui serait plus approprié pour décrire ce nouveau type de dispositif selon Charlier *et al.* (2006, p. 473) :

> *« Nous sommes en effet assez tentés de le considérer comme une nouvelle entité issue du croisement de deux autres dont elle reprend et réorganise les caractéristiques. »*

Il s'agit donc d'un croisement du présentiel et du distantiel, ce qui constitue un premier élément de définition. En effet, de nombreux chercheurs (Bertin *et al.*, 2010 ; Charlier *et al.*, 2006 ; Grosbois, 2012 ; Nicolson *et al.*, 2011 ; Nissen, 2006) s'accordent à dire qu'un dispositif

hybride combine et articule à des degrés divers des phases de formation menées en présentiel (face à face) et des phases de formation à distance, appuyées sur un environnement technologique tel qu'une plateforme d'apprentissage en ligne. Soubrié (2008) souligne la difficulté d'articuler au mieux chaque modalité entre elles afin d'en tirer profit. Il explicite les fonctions cognitive, métacognitve et socioaffective de ces deux modalités pour faire ressortir leur complémentarité insistant sur la nécessité d'un équilibre. Ainsi, la distance permet aux étudiants de prendre le recul nécessaire sur les contenus du cours et de leur apprentissage, ce que Soubrié (2008) appelle *« la distance cognitive »*. Le présentiel, quant à lui, permet de renforcer la cohésion du groupe, assurer la cohérence des contenus et créer une meilleure collaboration entre enseignant et apprenants.

Cependant, une définition du terme « dispositif hybride » telle que nous venons de proposer ne suffit pas à illustrer la diversité des usages et des pratiques dans la cadre de tels dispositifs. En effet, cette diversité est soulignée par plusieurs auteurs tels que Degache et Nissen (2008), Garrison et Vaughan (2008), et Nicolson *et al.* (2011) et par différentes tentatives de définition de typologies, que nous évoquerons plus loin. Pour Charlier *et al.* (2006, p. 470), il faut donc *« aller au-delà de la simple articulation entre activités à distance et en présence et de l'usage d'un environnement technologique »* et analyser ces dispositifs dans leurs dimensions diverses. C'est dans ce sens que Bertin et Gravé (2010a, p. 213) intègrent quatre dimensions essentielles à leur définition, centrées sur les acteurs impliqués dans le dispositif hybride et la communication ou l'interaction à la fois entre les acteurs eux-mêmes et avec la technologie :

- la dimension psychologique de l'apprenant ;
- les interactions sociales et interpersonnelles entre apprenants ;
- les interactions sociales et interpersonnelles entre apprenants et enseignants, tuteurs et le personnel administratif ou technique ;
- la dimension communicative de la technologie.

Ceci trouve un écho dans la définition de Charlier *et al.* (2006. p. 481) qui souligne l'importance de la médiatisation et de la médiation :

> *« Un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce*

qu'il suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation ».

Selon Charlier *et al.* (2006, p. 477-478) la médiatisation fait référence au : « *processus de conception et de mise en œuvre »* des dispositifs hybrides et porte sur *« le choix des médias les plus adaptés ainsi que la scénarisation »*. La notion de médiation, quant à elle, s'appuie sur les travaux de Vygotsky et l'importance accordée à la médiation et l'interaction comme source de développement cognitif. Les auteurs distinguent cinq formes de médiation : sémio-cognitive (la construction de connaissances), sensorimotrice (comportements gestuels et moteurs), praxéologique (orientée vers l'action), relationnelle (porte sur la relation entre les sujets) et réflexive (porte sur le sujet lui-même et la métacognition). À noter toutefois que cette définition de Charlier *et al.*, qui date de 2006, a entretemps suscité une remise en question de la part des auteurs eux-même (Deschryver & Charlier, 2012, p. 84) en ce qui concerne les *« dimensions innovantes liées à la mise à distance »*. A une époque où l'utilisation des plateformes virtuelles d'apprentissage se généralise dans les institutions d'enseignement supérieur et devient, selon ces auteurs, *« une pratique en voie de routinisation* », même s'il s'agit dans certains cas d'une simple consultation de ressources, il est alors difficile de considérer l'utilisation de la plateforme comme une innovation. Ils préfèrent parler aujourd'hui de l'innovation au sens plus général en termes de son potentiel pédagogique et mettent l'accent sur le choix des concepteurs pour en tirer profit.

À partir de cette définition, les auteurs ont retenu cinq dimensions caractéristiques des dispositifs hybrides, qui sont présentes à différents degrés et permettent de les différencier les un des autres :

- l'articulation des phases d'enseignement en présentiel et à distance (temps accordé à chaque mode et type d'activités proposées) ;
- les formes de médiatisation : l'environnement technopédagogique utilisé (choix de plateforme d'enseignement et d'apprentissage), choix de médias, choix pédagogiques et technologiques ;
- les formes de médiation relationnelle et métacognitive
- l'accompagnement humain mis en place (cognitif, affectif et métacognitif) ;
- le degré d'ouverture du dispositif (la liberté de l'apprenant d'utiliser des ressources humaines ou matérielles externes au dispositif et de planifier ses apprentissages).

En croisant ces dimensions, les auteurs ont pu identifier des configurations types de dispositifs hybrides. À partir de 2009, dans la continuité de leurs recherches, ils ont commencé à collaborer avec d'autres chercheurs dans le cadre du projet européen « Hy-sup »[8] (Rapport final coordonné par Deschryver & Charlier, 2012) pour aboutir à une typologie de dispositifs hybrides, que nous allons maintenant examiner plus en détails. A ce sujet on notera que d'autres chercheurs ont déjà proposé des typologies, notamment Haeuw (2001), dans le cadre du référentiel Competice, et Degache et Nissen (2008). Mais à notre sens, ces typologies sont moins complètes car essentiellement basées sur une ou deux dimensions clés. Le référentiel Competice a, par exemple, identifié cinq catégories (présentiel enrichi, présentiel amélioré, présentiel allégé, présentiel réduit et présentiel quasi-inexistant) sur la base d'un seul critère : l'articulation entre le présentiel et le distantiel en ce qui concerne la présence ou l'absence de l'enseignant. Degache et Nissen (2008) non satisfaits de ce type de typologie ont introduit d'autres critères : l'axe présentiel et distantiel en termes de la fonction de chaque phase ou du temps accordé, ainsi que la nature collaborative des activités/des tâches. Ceci leur a permis de définir une typologie en quatre catégories : une première catégorie basée sur la fonction du distantiel en tant que complément ou ajout par rapport au présentiel, une deuxième catégorie basée sur la relation entre présentiel et distantiel considérée comme étant interdépendante et impliquant une fonction précise pour chaque modalité, une troisième catégorie centrée sur la nature collaborative des activités/ tâches, et enfin une quatrième catégorie caractérisée par une charge de travail principalement à distance structurée par des tâches. Nous nous tournons maintenant vers la typologie du projet Hy-sup.

1.4.3. Typologie des dispositifs hybrides

Ce sont donc les cinq dimensions explicitées par Charlier *et al.* (2006) qui constituent le cadre de référence théorique du projet Hy-sup pour décrire les dispositifs hybrides. Des recherches menées auprès de 174 enseignants dans 22 établissements d'enseignement supérieur et universités en Europe (Belgique, France, Luxembourg, Suisse) et au Canada sur leurs pratiques ont permis d'identifier 14 composantes de base d'un dispositif hybride (cf. figure 1.1) qui ont servi à établir la typologie. Cette typologie différencie six configurations de dispositifs réparties de manière égale en deux groupes distincts : un premier groupe constitué de dispositifs centrés sur l'enseignement et un deuxième centré sur l'apprentissage, ce qui reflète

[8]Hy-sup est un projet de recherche européen intitulé « Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur » (2009-2012). Six partenaires sont impliqués : Université Lyon 1, Université catholique de Louvain, Université du Luxembourg, Université de Rennes 2, Université de Fribourg et Université de Genève.

les postures des enseignants interviewés et leur choix technopédagogiques en fonction des besoins et des contextes spécifiques (cf. tableau 1.1) (Deschryver & Charlier, 2012).



Figure 1.1 : Composantes constitutives d'un dispositif hybride

http://spiralconnect.univ-lyon1.fr

Tableau 1.1 : *Typologie des dispositifs de formation hybrides : configurations et métaphores*

Groupe 1 « enseignement »

Type 1 **« la scène »**	Configuration « enseignement » orientée contenus, caractérisée par le soutien au cours présentiel et la mise à disposition de ressources essentiellement textuelles.
Type 2 **« l'écran »**	Configuration « enseignement » orientée contenus, caractérisée par le soutien au cours présentiel et la mise à disposition de nombreuses ressources multimédia.
Type 3 **« le cockpit »**	Configuration « enseignement » orientée organisation du cours par l'usage d'outils de gestion et tendant parfois vers l'intégration d'objectifs relationnels et réflexifs.

Groupe 2 « apprentissage »

Type 4 **« l'équipage »**	Configuration « apprentissage » centrée sur le soutien au processus de construction des connaissances et sur les interactions interpersonnelles .
Type 5 **« Le métro »**	Configuration « apprentissage » centrée sur l'ouverture du dispositif de formation à des ressources externes au cours, favorisant la liberté de choix des apprenants dans leur parcours d'apprentissage et proposant un soutien et un accompagnement rapproché.
Type 6 **« l'écosystème »**	Configuration « apprentissage » caractérisée par l'exploitation d'un grand nombre de possibilités technologiques et pédagogiques offertes par les dispositifs hybrides.

Repris du Rapport final Hy-Sup coordonné par Deschryver et Charlier, (2012, p. 57)

L'intérêt d'une telle typologie pour nos recherches est qu'elle nous permet de définir le type de dispositif hybride mis en place à l'Université de Nantes et ainsi de le situer dans un cadre plus général par rapport aux dispositifs similaires. Il nous semble pertinent de présenter brièvement les caractéristiques particulières de chaque type de configuration de la typologie afin de mieux appréhender notre positionnement. Pour une description plus détaillée, il conviendrait de se référer aux rapports de Deschryver et Charlier (2012) et Peraya *et al.* (2012).

Comme évoqué précédemment, les deux groupes identifiés par Deschryver et Charlier (2012) se distinguent fortement par leur vision du processus d'enseignement/apprentissage, ce qui a un impact sur le rôle de l'enseignant et de l'environnement technologique au sein du dispositif. D'un côté, les dispositifs du premier groupe se caractérisent par une approche pédagogique plutôt transmissive centrée sur l'enseignant et la transmission de son savoir (paradigme d'enseignement). Dans ce type de dispositif l'environnement technopédagogique sert principalement à donner aux étudiants un accès au contenu du cours sans qu'il y ait une

scénarisation des activités à distance : les étudiants reçoivent de l'information sans prendre un véritable rôle actif dans le dispositif. De l'autre côté, ceux du deuxième groupe sont clairement centrés sur le processus d'apprentissage des étudiants et visent à favoriser des interactions et une approche différenciée (paradigme d'apprentissage) avec scénarisation de l'ensemble des activités en présentiel et à distance. Cependant, Peraya *et al.* (2012 , p. 151) nous mettent en garde vis-à-vis de certaines limites de leur typologie, car chaque configuration témoigne d'une diversité de pratiques qui ne peuvent pas être toutes prises en compte dans les descriptions qui suivent.

Dans la première configuration du groupe « enseignement » le mode présentiel est favorisé et l'enseignant a une vision plutôt transmissive de son rôle où il transmet des savoirs ou des informations tel qu'un acteur face à son public. C'est ainsi que cette configuration a obtenu l'appellation « la scène ». L'usage principal des technologies dans cette configuration est de mettre à disposition des étudiants des supports de cours qui sont principalement des documents textuels sans mettre en place un scénario où l'apprenant a une mission et un rôle à jouer.

La deuxième configuration de ce groupe, appelée « écran », est très proche de la première dans le sens que le présentiel est favorisé et l'environnement technologique sert principalement à restituer de l'information. En effet, l'étudiant reste spectateur devant son écran comme s'il était au cinéma, mais les ressources mises à sa disposition sont plus riches en multimédia par rapport à « la scène ».

Le potentiel de l'environnement technologique est mieux exploité dans la troisième configuration par rapport aux deux précédentes de ce groupe, ce qui permet à l'enseignant de mieux organiser et gérer son cours. Les étudiants ont la possibilité ou non d'utiliser des outils d'interaction tels qu'un forum, un calendrier ou un dépôt de devoirs, mais ce n'est jamais imposé. Le nom donné à ce type de dispositif est « le cockpit ».

Tournons maintenant vers le deuxième groupe de dispositifs centré sur le processus d'apprentissage. La quatrième configuration vise clairement à favoriser des interactions et une collaboration entre les apprenants et l'enseignant et à susciter la métaréflexion en apportant un accompagnement méthodologique. Les étudiants travaillent en petits groupes sur des activités réalistes et utilisent des outils de communication tels que les forums ou les wikis. Le rôle de l'enseignant est ainsi modifié car il devient facilitateur ou animateur du groupe et non pas

transmetteur de savoirs, ce qui donne à ce dispositif son nom « l'équipage ». Néanmoins, ce type de dispositif ne fait pas appel aux ressources externes au cours, ce qui le différencie de la cinquième configuration.

Appelée « le métro », celle-ci est donc plus ouverte que la précédente car elle offre une plus grande liberté aux apprenants en termes de choix de parcours ou de ressources et de méthodes à utiliser. Dans ce contexte l'enseignant a un rôle important à jouer en guidant et en apportant un soutien aux apprenants. Une grande variété d'activités est proposée en présentiel et à distance dans le cadre d'un scénario ayant pour but d'encourager les interactions et la réflexion critique. L'environnement technologique offre donc de nombreuses possibilités aux apprenants pour communiquer ou stimuler les processus cognitifs.

Selon Peraya (2012, p. 154) cette dernière configuration du groupe « apprentissage », appelée « l'écosystème », est « la plus complexe, voire la plus riche du point de vue technopédagogique » car elle exploite toutes les potentialités d'un dispositif hybride. Cela sous-entend un rôle actif et participatif de l'apprenant à la fois en présentiel et à distance, un soutien à la pratique réflexive et à la méthodologie, une diversification des formes de médiatisation, des attentes en termes de médiation relationnelle et réflexive et une grande ouverture du dispositif.

1.5. Le dispositif hybride à l'Université de Nantes

1.5.1. Description

Le dispositif hybride d'apprentissage d'anglais à l'université de Nantes est mis en place uniquement au deuxième semestre et implique 700 étudiants[9] environ (695 en 2010 et 692 en 2011). Il combine l'enseignement à distance et en présentiel à travers l'utilisation de la plateforme Moodle[10] (appelée Madoc) et s'appuie sur une combinaison de micro- tâches et de macro-tâches comme outils de formation et de résolution de problèmes.

Nous avons présenté le dispositif dans de nombreuse publications (Belan et Narcy-Combes, 2011; Buck & McAllister, 2011; McAllister *et al.*, 2012; Narcy-Combes & McAllister, 2011;

[9] Il s'agit du nombre d'étudiants effectivement présents au deuxième semestre, 16 % ayant abandonné à la fin du premier semestre en 2010 et 18,4 % en 2011.

[10] Moodle est une plateforme d'apprentissage en ligne. Il est mis a disposition en tant que logiciel libre. Le terme Moodle signifie « Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment ».

Starkey-Perret *et al.*, 2012), donc il semble plus pertinent ici de l'analyser selon le cadre de référence proposé par Deschryvver et Charlier. (2012) dont les dimensions et les composantes sont examinées dans le tableau 1.2. Au terme de cette analyse, nous pourrons positionner notre dispositif hybride dans la typologie. Dans ce but, l'équipe de recherche du projet de Hy-sup a mis en place un outil d'autopositionnement[11] en ligne qui permet de positionner un dispositif hybride parmi les six types définis dans la typologie. Il s'agit d'un questionnaire composé de 14 questions fermées correspondant aux 14 composantes ayant servi à établir la typologie (cf. figure 1.1).

[11] L'outil d'autopostionnement est disponible en ligne à l'adresse : http://prac-hysup.univ-lyon1.fr/hy-sup/

Tableau 1.2 : *Analyse du dispositif hybride d'apprentissage d'anglais à l'Université de Nantes selon le cadre de référence de Deschryver et Charlier., 2012, Peraya et al., 2012.*

Dimensions et composantes principales d'un dispositif hybride	**La configuration du dispositif hybride d'apprentissage d'anglais à l'Université de Nantes**
1. Articulation présentiel/distance	
Participation active des étudiants en présence (comp 1)	Le dispositif hybride implique une participation active de l'apprenant en présentiel. Les séances en présentiel sont à intervalle régulier chaque semaine : les étudiants ont deux heures de cours hebdomadaire avec un enseignant dont : • une heure en sous-groupes de 15 étudiants afin de lui présenter leur travail, réalisé en groupes de 4. Ces regroupements sont consacrés au travail oral (présentations orales, jeux de rôle, discussions, résolutions de problèmes *etc*.) et à la rétroaction, ce qui permet aux enseignants de donner des conseils personnalisés et d'encourager la métaréflexion. • une heure en séance plénière en groupes de TD entiers de 45 étudiants pour un travail de compréhension de l'écrit ou de l'oral, ou des conseils méthodologiques.
Participation active des étudiants à distance (comp 2)	Les modalités de présentiel et distantiel sont interdépendantes (Degache *et al.*, 2008). Les apprenants doivent effectuer un travail à distance en amont afin de pouvoir participer au cours en présentiel et un travail de remédiation après le cours. Le travail à distance est scénarisé mais n'implique pas une interaction avec la plateforme d'apprentissage. Les étudiants travaillent entre deux et trois heures à distance selon leur rythme. Deux types de travail sont proposés : • le travail en groupe : les étudiants constituent des groupes de quatre au maximum et préparent des tâches préparatoires et huit macro-tâches réalistes (Demaizière et Narcy-Combes, 2005) qu'ils vont ensuite présenter ou réaliser en présentiel. Ces tâches peuvent être orales ou écrites. • le travail individuel : les étudiants sont invités à réaliser des tâches individuelles d'explicitation et/ ou d'entraînement dans le centre de ressources virtuel sur la plate-forme. Ce travail n'est pas obligatoire mais conseillé par les enseignants.
2. Accompagnement	
Accompagnement méthodologique par les enseignants (comp 10)	Les enseignants apportent un accompagnement méthodologique sous forme d'aide à la rédaction de rapports et d'autres documents professionnels ou de conseils pour le travail en groupe (l'organisation et collaboration au sein du groupe, gestion du temps, gestion de conflits *etc.*) Le niveau d'accompagnement varie en fonction de l'enseignant.

Accompagnement métacognitif par les enseignants (comp 11)	Après la réalisation de chaque tâche orale ou écrite, les enseignants donnent un retour sous forme d'appréciation et de conseils personnalisés pour conduire l'étudiant à effectuer un retour réflexif sur ses productions et susciter la métaréflexion.
Accompagnement par les étudiants (comp 12)	Les étudiants s'entraident en présentiel et à distance : • En présentiel : l'enseignant encourage l'hétérofacilitation entre apprenants lors des intéractions, ce qui donne lieu à des instances d'échafaudage (« scaffolding »), de demandes de clarification et de négociation du sens. • A distance : le travail en groupe de 4 favorise une collaboration et un soutien mutuel afin d'accomplir la tâche.
3. Médiatisation	
Mise à disposition d'outils d'aide à l'apprentissage (comp 3)	Les étudiants ont accès à trois espaces distincts sur Madoc (Moodle) : • **L'espace de cours** permet aux étudiants de consulter les ressources liées à chaque cours dont le travail préparatoire aux 8 tâches qu'ils ont à compléter durant le semestre, au détail des objectifs de chaque tâche et à des liens Internet utiles. Il n'y a pas d'interaction en ligne même si un forum est à disposition des étudiants. • **L'espace groupe** que chaque enseignant élabore pour son/ses groupe(s) et où il inscrit ses étudiants. C'est un moyen de dépôt et de consultation de ressources : dépôt de devoirs, rétroaction individualisée de la part l'enseignant. Ils y trouvent également un forum de classe spécifique au groupe. Cependant, cela dépend de la volonté de chaque enseignant : tous ne se servent pas de ces fonctionnalités. • **Le centre d'autoformation** ou centre de ressources virtuel propose un ensemble de micro-tâches contextualisées : des exercices interactifs d'explicitation et d'entrainement sur des points morphosyntaxiques, phonétiques et lexicaux ainsi que des liens vers des ressources extérieures. L'accès à cet espace n'est pas automatique : les étudiants doivent faire la démarche de s'y inscrire pour y accéder.
Mise à disposition d'outils de gestion, de communication et d'interaction (comp 4)	Un calendrier de remise des tâches est mis à disposition sur la plateforme pour aider les étudiants à s'organiser. Un forum est disponible dans l'espace de cours et l'espace groupe mais est rarement utilisé par les étudiants ni animé par les enseignants.
Ressources sous forme multimédias (comp 5)	Des enregistrements sonores sont disponibles dans le centre d'autoformation. Peu de vidéos et d'images sont intégrées.
Travaux sous forme multimédias (comp 6)	Les travaux écrits mais surtout les présentations orales des étudiants peuvent intégrer des images, vidéos, schémas *etc.*
L'utilisation d'outils de communication synchrone et de collaboration (comp 7)	Il s'agit d'un dispositif hybride d'apprentissage asynchrone. Les outils synchrones tels que le chat, conférence, partage de documents et d'écran ne font pas partie du dispositif.

Possibilité de commentaire et d'annotation des documents par les étudiants (comp 8)	Les activités et contenus des cours sont prescrits par les enseignants. Les étudiants n'ont pas de contrôle ni d'initiative sur les ressources et documents mis à leur disposition en ligne. Ils peuvent modifier ou commenter les travaux de leurs pairs dans le cadre du travail en groupe.
4. Médiation	
Objectifs réflexifs et relationnels (comp 9)	Les cours en présentiel visent à ce que les étudiants apprennent à communiquer, à collaborer et à comprendre leur processus d'apprentissage par une prise de distance par rapport à leur travail. Ce sont les enseignants qui suscitent la métaréflexion par la rétroaction. Ils soulignent en effet les écarts entre ce qui est produit par les étudiants et ce qui est attendu afin que les étudiants les perçoivent et s'engagent dans une démarche de remédiation à travers l'utilisation du centre d'autoformation. Celui-ci peut contribuer à développer les compétences réflexives sur la langue, mais les fonctionnalités relationnelles de la plateforme (forum) ne sont pas utilisées.
5. Ouverture	
Choix de liberté des méthodes pédagogiques (comp 13)	Les activités d'apprentissage (les 8 tâches) sont imposées dans le cadre du dispositif, mais les étudiants sont libres de choisir la méthode la plus adaptée ou les compétences et les outils qu'ils veulent utiliser pour accomplir la tâche. Dans le cadre du centre d'autoformation ils sont totalement libres à la fois dans le choix de l'utiliser ou non et dans le choix des exercices à faire.
Recours aux ressources et acteurs externes (comp 14)	Le cours peut faire appel à des ressources externes (documents, vidéos, études de cas *etc*.) mais rarement, voire jamais, aux acteurs externes à l'université.

1.5.2. Positionnement du dispositif hybride dans la typologie

L'analyse de ces paramètres nous positionne clairement dans le deuxième groupe de dispositifs axé sur le processus d'apprentissage. Selon l'outil d'autopositionnement, qui compare les caractéristiques de notre dispositif par rapport à la moyenne des réponses des répondants analysés dans le cadre de la recherche Hy-Sup, notre dispositif est du type 5 « métro » à 99,94 % (cf. figure 1.2). Sur ce schéma, les points rouges représentent le positionnement de notre dispositif hybride et la ligne verte correspond à la moyenne des réponses des répondants de l 'étude. Rappelons ici que ce type de dispositif est caractérisé par une certaine liberté de choix des apprenants dans les méthodes de travail et un accompagnement renforcé par les enseignants mais également par les étudiants entre eux dans une perspective socioconstructiviste. Il est intéressant de noter que le type cinq est le plus représenté de l'étude pilote menée par l'équipe de chercheurs Hy-Sup et constitue 40,3 % de l'échantillon (soit 31 dispositifs sur 77). La grande majorité (61,3 %) de type cinq a été mise en place en Suisse avec seulement 22% en France. Notre dispositif, qui implique plus de 700 étudiants, se distingue par

son ampleur car la majorité des dispositifs de ce type concerne des groupes de moins de 50 étudiants (soit 70 %), 12 % entre 51 et 100 étudiants et 16 % (5 dispositifs) de plus de 100 étudiants (Deschryver & Charlier, 2012, p. 75). Toutefois, la taille de cet échantillon ne permet pas de tirer des conclusions définitives.

Si on prend en compte l'articulation présence-distance, typiquement le dispositif du type cinq est caractérisé par une participation plus active en présentiel qu'à distance. Comme le montre la figure 1.2, notre dispositif implique une participation active et équilibrée en présence et à distance, ce qui représente un point de divergence avec le type cinq et le rapproche plus du type six. En ce qui concerne la médiatisation, notre dispositif correspond à la plupart des caractéristiques des dispositifs du type cinq dans le sens où il n'y a quasiment aucune utilisation des outils de communication synchrone, peu d'outils d'aide à l'apprentissage mis à disposition sur la plateforme d'apprentissage en ligne, et peu de possibilités pour l'étudiant de commenter ou d'annoter les documents mis à leur disposition. Cependant, les formes multimédias sont exploitées à la fois pour les ressources pédagogiques proposées et les travaux demandés aux étudiants. En ce qui concerne ce dernier point, notre dispositif semble demander plus d'intégration des formes multimédias que la moyenne. Ce type de dispositif témoigne d'une utilisation élevée des outils de communication et d'interaction asynchrones, ce qui n'est pas le cas de notre dispositif. Ces outils sont en effet proposés, mais sont rarement exploités par les enseignants ou les étudiants. Ceci montre une faiblesse de l'outil d'autopostionnement, car il ne distingue pas entre la mise à disposition de ces outils et leur usage réel par les étudiants.

Dans ce type de dispositif les enseignants visent les objectifs réflexifs et relationnels dans les cours en présentiel mais n'attendent pas que la plateforme joue ce rôle de médiation, ce qui correspond à l'approche de notre dispositif. Par ailleurs, notre dispositif propose un plus grand accompagnement méthodologique (conseils dans l'organisation du travail, soutien métacognitif *etc*.) et favorise plus d'entraide dans le cadre des travaux en groupe par rapport aux dispositifs similaires de type 5. Cependant, le degré de liberté de choix des étudiants dans notre dispositif reste quelque peu restreint, car surtout réservé au choix des méthodes de travail ou des outils à employer pour l'accomplissement des tâches. En revanche, les étudiants n'ont aucune latitude quant au choix des thématiques de la formation ou des tâches qui sont imposés. En effet, les auteurs du rapport Hy-sup soulignent une certaine variabilité dans la liberté de choix des dispositifs observés du type cinq.

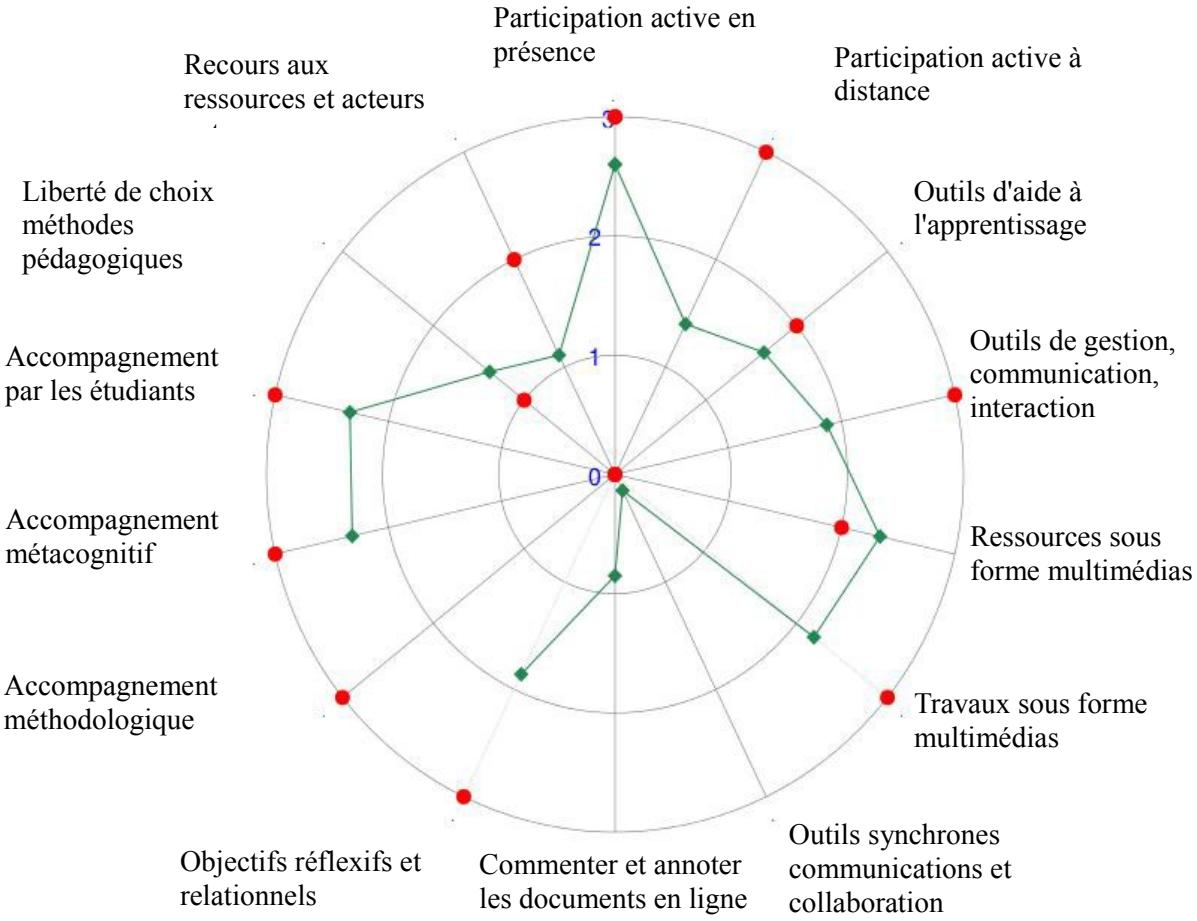


***Figure 1.2** : Positionnement du dispositif hybride de l'Université de Nantes par rapport à la moyenne des dispositifs hybrides de type 5*

Notons que les points rouges représentent le positionnement de notre dispositif hybride et la ligne verte correspond à la moyenne des réponses des répondants de l'étude.

1.6. Cadre conceptuel pour comprendre l'impact du dispositif hybride

Pour appréhender et évaluer les effets de l'usage de notre dispositif hybride sur l'apprentissage des étudiants et les pratiques des enseignants, nous allons maintenant étudier deux modèles qui peuvent nous éclairer sur le rôle joué par les différents acteurs d'un dispositif médiatisé, ainsi que les interactions véhiculées :

- *Community of Inquiry framework* (Garrison & Vaughan, 2008)
- le modèle d'ergonomie didactique (Bertin *et al*., 2010)

1.6.1. Le modèle de Community of Inquiry

Le modèle de *« Community of inquiry »* de Garrison et Vaughan (2008, p. 9), créé par Garrison, Anderson, et Archer (2000) dans le cadre des recherches sur l'apprentissage à distance, est fondé sur deux principes fondamentaux, liés aux perspectives cognitive et socio-constructiviste de l'apprentissage sans que cela soit explicité par les auteurs. D'un côté, la communauté d'apprentissage, *« community »*, qui reconnaît la dimension sociale et relationnelle dans la co-construction des savoirs et donc le rôle joué par les interactions et la collaboration entre apprenants ou avec un enseignant. De l'autre, la réflexion, *« inquiry »* qui sous-entend la responsabilisation de l'apprenant et sa liberté de choix dans le processus de construction du sens et le développement de la pensée critique. Selon ce modèle les interactions créent une présence qui favorise le développement d'une *community of inquiry,* ce qui soutient, à son tour, des expériences d'apprentissage en profondeur et la co-construction des savoirs. Dans le cadre d'un dispositif hybride, l'objectif est de créer et maintenir une communauté d'apprentissage au delà des phases d'activités menées en face-à-face. Garrison et Vaughan décrivent le modèle de « community of inquiry » ainsi (2008, p. 9) :

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

Comme le souligne cette définition, ce modèle s'articule en effet autour de trois dimensions basées sur cette notion de présence : la présence sociale, la présence de l'enseignant, et la présence cognitive (voir figure 1.3). Les auteurs mettent en avant les spécificités des interactions associées à chacune de ces trois dimensions, ainsi que des interactions entre elles, en soulignant leur interdépendance dans le but d'engager les apprenants dans un dialogue et une réflexion critique. Ils postulent que l'interaction de ces trois présences dans une formation à distance ou hybride favorise l'apprentissage. Pour ce faire, le modèle propose la création d'un climat favorable et la sélection et mise en place de supports qui soutiennent le dialogue et la co-construction des connaissances (cf. figure 1.3). Afin de soutenir le processus d'apprentissage, il faut qu'il y ait un sens d'objectif commun et que les rôles et les attentes soient clairement définis par l'enseignant en amont (Garrison & Vaughan, 2008, p. 17). La réussite du modèle repose également sur la responsabilisation et l'engagement de l'apprenant

dans ses interactions avec les autres et dans le processus de réflexion critique. Pour chaque dimension de présence, le modèle propose des catégories d'interactions et des indicateurs spécifiques.

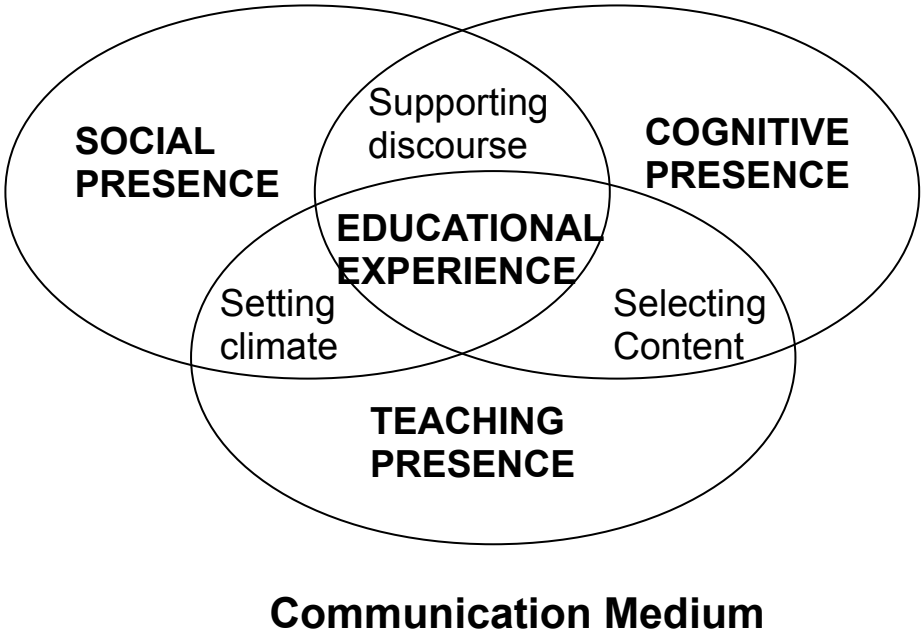


Figure 1.3 *: Community of Inquiry (Garrison & Vaughan, 2008, p. 18)*

La présence sociale reflète la dimension sociale du processus d'apprentissage et sous-entend la création de relations personnelles entre les acteurs du dispositif (entre les apprenants mais également entre l'enseignant et les apprenants) pour favoriser la communication, les interactions et l'engagement des apprenants autour d'un objectif commun. Il s'agit de la capacité des apprenants de se projeter sur le plan social et émotionnel dans une communauté et de s'y identifier (Garrison & Vaughan, 2008, p. 20). Les auteurs distinguent trois catégories de présence sociale nécessaires à établir, développer, et soutenir la communauté d'apprentissage : la communication ouverte, la cohésion du groupe, et les liens affectifs entre les apprenants. Afin de mesurer le niveau de présence sociale d'un dispositif, les indicateurs suivants sont à prendre en compte : l'expression ouverte des opinions, les réactions qui encouragent la collaboration et l'expression des émotions ou d'affection. Si la présence sociale joue un rôle fondamental dans la création d'un sentiment d'appartenance à un groupe, la liberté d'expression, et la cohésion du groupe, les interactions sociales, quant à elles, ne suffisent pas à garantir la réalisation des objectifs cognitifs et donc à favoriser l'apprentissage (Garrison & Cleveland-Innes, 2005 ; Garrison & Vaughan, 2008) :

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

La présence sociale est un pré-requis, mais c'est, en effet, la présence cognitive qui assure ce rôle, car elle permet de fournir un cadre pour une interaction efficace en focalisant l'attention des apprenants sur un objectif :

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

La présence cognitive est ainsi définie comme étant la capacité des apprenants d'explorer, de construire, et de confirmer le sens grâce à la réflexion et au dialogue dans une communauté d'apprentissage (Garrison, 2007, p. 65). S'appuyant sur le modèle de l'enquête et de résolution de problèmes de Dewey (1933), Garrison et Vaughan (2008, p. 22) identifient quatre phases spécifiques à la présence cognitive. Ce modèle en cycle part d'un évènement déclencheur, ce que les auteurs appellent *« triggering event »,* où les apprenants identifient et définissent un problème. La deuxième phase est l'exploration du problème (*« exploration »*) qui implique la collecte et le tri des informations pertinentes. Vient ensuite la phase de l'intégration (*« integration »*) : il s'agit pour les apprenants de donner un sens aux informations recueillies en formulant des hypothèses et en en débattant. La dernière phase est la résolution du problème *(« resolution »)* où les apprenants testent et appliquent la solution choisie, ce qui peut déclencher un deuxième cycle d'enquête. La présence cognitive, qui est un processus logique mais non nécessairement linéaire, englobe des indicateurs suivants correspondant aux quatre phases :

- montrer un sentiment de perplexité et exposer son point de vue ;
- échanger des idées et des informations et se confronter ;
- faire le lien entre les idées et créer des solutions ;
- appliquer de nouvelles idées et déterminer la viabilité des solutions.

La présence de l'enseignant renvoie au rôle joué par l'enseignant dans le dispositif pour faciliter, structurer et diriger les processus cognitifs et sociaux pour que ceux-ci soient les plus

efficaces possibles (Garrison & Vaughan, 2008, p. 24) :

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

Nous reviendrons sur les rôles de l'enseignant plus en détails ultérieurement et limitons notre analyse ici aux trois catégories de présence soulignées par Garrison et Vaughan (2008) : la conception et l'organisation de la formation, la facilitation du dialogue et, enfin, l'instruction directe. Les auteurs précisent que l'organisation porte sur la définition du contenu du programme, des approches et des méthodes pédagogiques, ainsi que sur la planification du travail. Ces aspects permettent de donner structure et cohérence à la formation. La facilitation du dialogue et l'instruction directe sont étroitement liées. La première renvoie à l'idée de guider le dialogue et les interactions entre apprenants pour les amener à explorer les différentes solutions et à en débattre pour arriver à un consensus tout en s'assurant de créer un climat favorable à l'apprentissage et à la cohésion du groupe. En d'autre termes, il s'agit de faciliter la transition entre les différentes phases de la présence cognitive et d'offrir un soutien afin de garantir la participation et l'engagement des apprenants. L'instruction directe sous-entend que l'enseignant, en tant qu'expert, joue un rôle de médiateur pour réduire l'écart entre les connaissances actuelles de l'apprenant et ce qu'il devait connaître. De plus, elle maintient l'orientation vers l'objectif final et favorise une réflexion critique et métacognitive.

Jézégou (2007, 2010) souligne certaines limites de ce modèle car, d'une part, les fondements théoriques du modèle sont peu explicités et, d'autre part, il ne propose pas de protocole spécifique qui permet de mesurer de façon précise les trois niveaux de présence. Ce point est souligné par Arbaugh (2007) qui constate le manque de mesures fiables et valides surtout en ce qui concerne les dimensions de présence cognitive et de présence de l'enseignant. C'est sans doute la raison pour laquelle la majorité des études employant ce modèle comme cadre de référence ont été jusqu'ici qualitatives plutôt que quantitatives portant sur une analyse des interactions ou des données de questionnaires ou d'entretiens pour une des trois dimensions du modèle (Arbaugh, 2007 ; Jézégou, 2007). C'est, d'ailleurs, sur la dimension de la présence sociale que sont concentrées la majorité des recherches à ce jour (Arbaugh, 2007).

Les recherches de Arbaugh (2007) et Jézégou (2007) nous intéressent plus particulièrement car ces deux auteurs ont tenté de vérifier l'existence de toutes les dimensions du modèle dans des formations à distance et d'en mesurer leur niveau en s'appuyant sur les indicateurs évoqués précédemment. Pour sa part Jézégou (2007) a favorisé un recueil de données par questionnaire pour son étude sur un dispositif d'accompagnement individuel asynchrone et conclut que le niveau de présence le plus élevé dans ce dispositif est celle de l'enseignant (68 %) suivie par la présence sociale (58 %), tandis que la présence cognitive reste faible (27 %). Cependant, l'auteure reconnaît elle-même les limites de son étude de par la taille de l'échantillon (7 responsables pédagogiques) et le manque de précision des mesures quantitatives appliquées. Malgré ses critiques du modèle en ce qui concerne ses insuffisances sur le plan théorique, Jézégou (2010) finit par reconnaître « la solidité conceptuelle et […] la pertinence du modèle » pour des recherches. De plus, son analyse, qu'elle qualifie de *« critique et constructive »*, apporte une base théorique solide au modèle en démontrant comment l'approche socioconstructiviste s'y intègre.

Les recherches d' Arbaugh (2007) portant sur l'existence des trois présences dans un dispositif asynchrone au niveau Master explorent également leur impact sur les apprentissages et la satisfaction des étudiants vis-à-vis de la formation. Une analyse factorielle exploratoire des données recueillies à partir d'une enquête par questionnaire, menée sur un échantillon de 656 étudiants, a permis de valider quantitativement l'existence des trois présences au sein du dispositif. De plus, l'étude a montré un lien entre ces trois dimensions et la satisfaction des apprenants ainsi que leur perception de leur propre progression. Plus spécifiquement, les résultats de cette étude suggèrent que, bien que la présence sociale soit importante, ce sont la présence cognitive et la présence de l'enseignant qui seraient les paramètres fondamentaux et complémentaires de l'apprentissage. Ceci va dans le sens du postulat de Garrison et Vaughan (2008) que la présence sociale est une condition nécessaire mais ne suffit pas à favoriser l'apprentissage.

Toutefois, ces deux études, comme la grande majorité de ce type d'études, ne concernent que des environnements en-ligne et ne prennent pas en compte la dimension présentielle d'un dispositif hybride. En effet, l'objectif déclaré de Garrison et Vaughan (2008, p. 26) est d'encourager l'utilisation de ce modèle pour les recherches sur des dispositif hybrides pour explorer les synergies entre les cours en face-à-face et les cours en ligne. Ils constatent, d'ailleurs, que peu d'études portent sur l'analyse de la présence cognitive dans les dispositifs

hybrides (p. 24). Quelques rares études (Conrad, 2005, et Shumar et Renninger, 2002) ont montré l'importance de la présence de l'enseignant dans la création d'un communauté d'apprentissage dans les dispositifs hybrides. Selon Conrad (2005, p. 9) les phases en présentiel complètent les phases en ligne et contribuent à développer les liens entre les apprenants, ce qui aurait un impact sur leur satisfaction :

> *« Distance learners who have the opportunity to meet each other face to face, even once, report an enormous surge in connectedness and satisfaction with the program design. »*

Elle parle plus spécifiquement d'une dynamique créée lors des réunions en face-à-face - *« the energy of reunion »* (p. 10) – qui sert à intensifier les liens entre les apprenants dans les phases en ligne :

> *« Their face-to-face encounters encouraged a reciprocally valued relationship: seeing and meeting each other, they felt, was a contributing factor to the health of online community »* (p. 10).

De la même manière, Shumar et Renninger (2002, p. 8) soulignent qu'il est difficile de distinguer la frontière entre la communauté d'apprentissage présentielle et virtuelle :

> *« The boundary between physical and virtual communities is permeable, however, making it difficult to conceptualize either form of community as a completely separate entity. »*

Garrison et Vaughan (2008, p. 28) insistent sur l'optimisation de l'intégration de ces deux modalités en prenant en compte les processus de collaboration et de réflexion. Pour ces auteurs, les séances en face-à-face sont avant tout le lieu privilégié des interactions spontanées et du travail collaboratif, tandis que les séances en ligne, axées sur la communication écrite, laissent plus de temps aux apprenants pour s'engager dans une démarche réflexive. C'est la fusion des forces de ces deux expériences qui favorise l'émergence et le développement d'une communauté d'apprentissage.

1.6.2. Le modèle d'ergonomie didactique

1.6.2.1. Prise en compte de la complexité de la situation d'apprentissage à distance

Le modèle d'ergonomie didactique de Bertin *et al.*, (2010) tente de représenter la complexité de la situation d'apprentissage à distance en mettant en avant les différentes composantes du système, les rôles des acteurs impliqués et les interactions qui les conditionnent. L'objet d'un tel modèle, selon Bertin (2003), est de permettre l'« [….] *intégration optimale des outils ».* Le cadre théorique de ce modèle est clairement explicité et s'appuie sur l'approche constructiviste enrichie par les apports du cognitivisme (Bertin, 2003), ce qui le différencie du modèle de *« Community of inquiry »* de Garrison et Vaughan (2008). Il s'inscrit dans une perspective complexe et dynamique des systèmes d'apprentissage qui sous-entend que tous les éléments du système sont *« tissés ensemble [...et] inséparables »* formant *« un tout »* (Morin, 1999, p. 39). Dans ce système les notions de liens, interactions et interdépendance entre les différents éléments sont primordiales, comme le souligne Morin (1999, p. 39) :

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

Ainsi, il suffit de modifier un élément pour déstabiliser le système entier.

L'approche systémique et les travaux sur la complexité sont donc un des champs théoriques de ce modèle. Les auteurs précisent comment les différentes dimensions d'un système s'appliquent à la situation d'apprentissage à distance (Bertin *et al*., 2010). D'abord, la dimension dynamique d'un système insiste sur l'état de mouvement des variables d'entrée telles que les besoins des apprenants ou le contexte d'apprentissage. L'analyse de ces variables, qui sont susceptibles d'être modifiées par d'autres systèmes ou par l'environnement, permet de concevoir un projet d'apprentissage adapté à un public spécifique (la variable de sortie), celui-ci étant intégré à son tour au système. Ensuite, il convient de bien définir les frontières du système ou de l'ensemble des systèmes impliqués, ainsi que leurs éléments constituants et les réseaux de communication qui les lient entre eux et avec leur environnement - c'est la dimension structurelle. La dimension fonctionnelle se réfère, quant à elle, aux processus liés à la transformation des variables d'entrée en variables de sortie et au contrôle, au suivi et à l'adaptation du système.

1.6.2.2. Du modèle triangulaire pédagogique au modèle quadripolaire

Avant d'examiner plus en détails les différents éléments du système qui font partie du modèle d'ergonomie didactique de Bertin *et al*. (2010), nous allons explorer d'autres modèles de la situation enseignement-apprentissage, que ces auteurs ont enrichis et étendus. Nous commençons par étudier le modèle classique de triangle pédagogique proposé par Houssaye (1988) dont les trois pôles sont le savoir, l'enseignant et l'apprenant qui impliquent trois processus, comme l'indique le schéma ci-dessous :

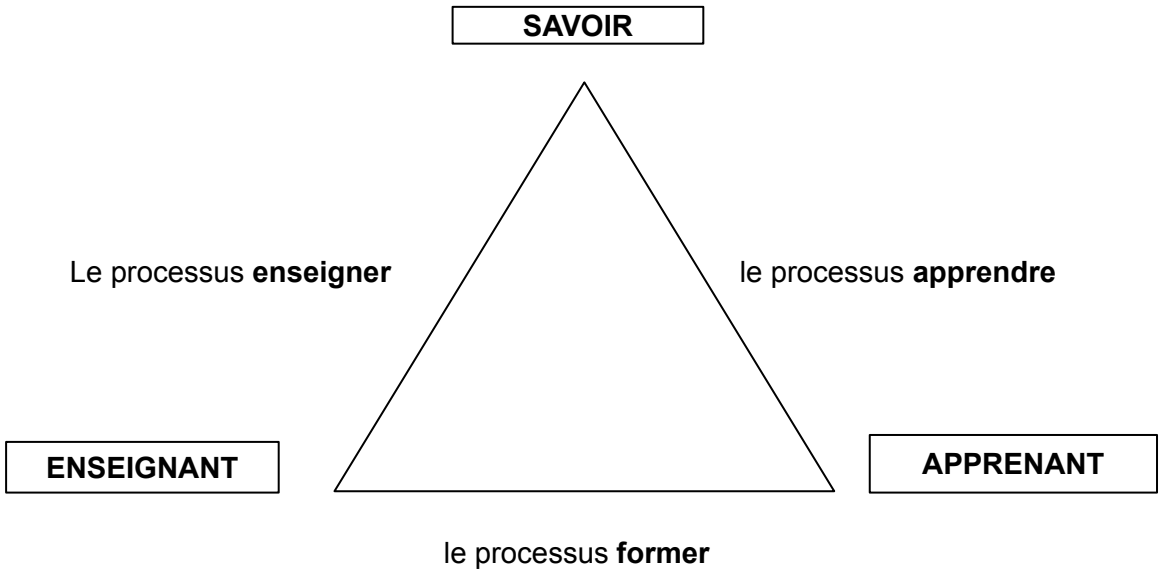


***Figure 1.4** : Triangle pédagogique Houssaye (1988) dans Rézeau (2002)*

Selon ce modèle et son principe du tiers-exclu lorsque deux de ces trois éléments sont impliqués par un des processus, le troisième élément est nécessairement exclu, par exemple le processus *« enseigner »* favorise l'axe enseignant – savoir à l'exclusion de l'apprenant. Dans cette relation pédagogique l'approche est transmissive, centrée sur le contenu et l'apprenant reste passif. Si l'on prend en compte le processus « apprendre » l'apprenant prend en charge son propre apprentissage sans que l'enseignant joue un rôle actif. Le processus « former », quant à lui, favorise la relation enseignant – apprenant et, comme le souligne Rézeau (2002), place l'enseignant comme « médiateur » tandis que l'apprenant reste toujours passif. On notera surtout que ce modèle ne met pas l'accent sur l'apprenant et que le principe du tiers exclu peut avoir un impact considérable sur la structure d'un dispositif d'apprentissage selon la perspective qui est adoptée (Bertin & Gravé, 2010b, p. 7).

Bertin et Gravé (2010b, p. 8) s'appuient sur d'autres modèles ternaires de la relation pédagogique tels que celui de Carré, Moisan, et Poisson (1997) qui distingue trois niveaux relatifs à la situation pédagogique : le micro-niveau défini comme le pôle sujet apprenant, le macro-niveau qui prend en compte l'environnement d'apprentissage, et enfin le méso-niveau défini comme le pôle dispositif de formation qui englobe l'enseignant, les pairs, ainsi que les outils et les ressources de cours. Pour Bertin *et al*. (2010) ce modèle ne met pas suffisamment en évidence la place et le rôle de l'enseignant impliqué à la fois dans les pôles de l'environnement et du dispositif de formation. Ils notent, par ailleurs que le modèle de Legendre (1988), complète le modèle classique triangulaire en le repositionnant dans un contexte spécifique. Ce contexte ou « milieu » conditionne les interactions et les processus impliqués dans la situation d'apprentissage, mais ne constitue pas un pôle comme les trois autres éléments de ce modèle : sujet (apprenant), objet (langue et culture), et agent (enseignant, ressources, moyens, processus). Une autre évolution apportée par ce modèle, que les auteurs soutiennent et complètent, ce que nous verrons plus tard, est la définition de l'objet comme langue et culture.

Ces différents modèles montrent une relation pédagogique centrée soit sur l'enseignant, soit sur l'apprenant et son environnement, mais ne tiennent pas compte d'un quatrième pôle, pourtant nécessaire, pour représenter l'instrument technologique et les relations de l'apprenant à l'instrument. Cette notion est au centre du modèle des Situations d'Activités Collectives Instrumentées (S.A.C.I.), proposé par Rabardel (1995, p. 77), qui est composé de trois éléments clés autour de l'instrument (l'outil, la machine, le système *etc*.) : le sujet (l'utilisateur de l'instrument), une communauté d'autres sujets, et l'objet (objet de l'activité ou du travail) (cf. figure 1.5).

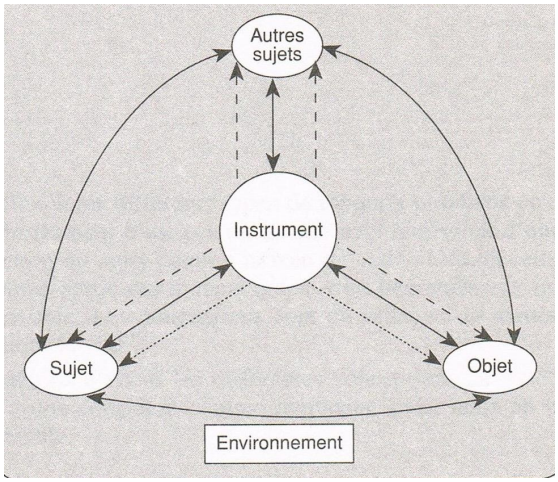


Figure 1.5 *: Modèle SACI (Rabardel, 1995, p. 77).*

Pour Rabardel l'instrument est *« une entité mixte »* comprenant deux dimensions : l'artefact technique et ses schèmes sociaux d'utilisation (p.55). Il met en avant les interactions complexes et multiples qui existent non seulement de façon directe entre le sujet et l'objet, mais également entre :

- le sujet et l'instrument ;
- l'instrument et l'objet ;
- le sujet avec les autres sujets.

L'instrument exerce donc une fonction de médiation entre le sujet et l'objet, le sujet et l'action, et entre les différents sujets impliqués dans un travail collectif. Selon Rabardel (1995, p. 65) il est dans *« une position à la fois intermédiaire et médiatrice »*, une médiation qu'il qualifie de collaborative (p.77) où tous les sujets participent au même niveau pour atteindre un but commun. À noter que ces différents pôles et interactions sont également en interaction avec l'environnement.

Rabardel (1995, p. 90 et 2005, p. 15) distingue quatre formes de médiations instrumentales : *« les médiations épistémiques »* orientées vers la connaissance de l'objet ; *« les médiations pragmatiques »* orientées vers l'action du sujet incluant le contrôle et la régulation ; *« les médiations réflexives »* qui concernent les rapports médiatisés du sujet à lui-même et *« les médiations interpersonnelles »* qui concernent les rapports entre le sujet et d'autre sujets. S'inscrivant dans une activité, ces médiations donnent à l'instrument une autre dimension caractéristique, celle de « moyen de l'action » (Rabardel, 1995, p. 90).

1.6.2.3. Les cinq pôles du modèle d'ergonomie didactique

En partant de ces modèles, Bertin *et al*. (2010) les ont ont élargis à d'autres pôles composant le système d'apprentissage à distance et en mettant en évidence les relations et les interactions encore plus complexes entre les différents pôles. Comme le montre la figure 1.6, leur modèle d'ergonomie didactique s'articule autour de cinq pôles :

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

Les modèles précédents sont alors étendus pour montrer l'importance du rôle du contexte dans la situation d'apprentissage qui a une place à part entière dans ce modèle. Les pôles de l'enseignant et l'apprenant sont différenciés, ce qui n'est pas le cas dans le modèle de Rabardel (1990) où l'enseignant est considéré comme un sujet parmi d'autres sujets travaillant sur un objectif commun. Pour Bertin et Gravé (2010b, p. 17), la relation enseignant-apprenant va au delà de l'acte de collaboration, car l'enseignant a également un rôle de facilitateur dans le processus d'acquisition de la langue de l'apprenant. Nous verrons plus tard les spécificités de ces deux pôles. Pour l'apprenant, nous aborderons dans le chapitre 2 les différences individuelles mises en évidence par un nombre de chercheurs, tels que Dörnyei (2005), Ellis (2004), Robinson (2002), Skehan (1991) et leur impact sur la situation d'apprentissage. Dörnyei (2005, p. 7) mentionne les facteurs individuels tels que la personnalité, l'aptitude, la motivation, les styles et stratégies d'apprentissage. Puis, nous examinerons les rôles multiples de l'enseignant impliqués par l'apprentissage à distance et l'approche par les tâches.

Le pôle langue et culture constitue un élément central de ce processus. Les auteurs (2010, p. 8) précisent qu'ils envisagent la langue selon une perspective pragmatique qui insiste sur l'usage du langage dans une situation de communication de la vie réelle. Par ailleurs, ils soulignent que leur vision du langage est basée sur trois relations transductives dont les différents éléments sont indissociables et constituent un tout (Bertin et Gravé, 2010b, p. 9) :

> *« […] none of these visions are effective on its own right for language learning purposes and all threes should be accepted together. »*

Il s'agit ici, comme l'explique Narcy-Combes (2005, pp. 37-41), des relations entre :

- homme, technologie, et société (emprunté de Simondon, 1989, dans Narcy-Combes, 2005 : 38) ;
- langage, culture, et savoir(s) ;
- parole, langue, et langage.

Comme l'illustre la figure 1.6, ce modèle place l'ordinateur au cœur de l'environnement d'apprentissage à distance, c'est-à-dire au centre du schéma, où il joue un rôle de médiateur, sans pour autant remplacer l'enseignant ou le tuteur qui exercent également ce rôle. D'ailleurs, les auteurs s'opposent clairement aux approches technocentriques en privilégiant une approche humaniste et interactionniste : *« this representation emphasizes its mediating function between*

human actors and their communication tool » (p. 17).

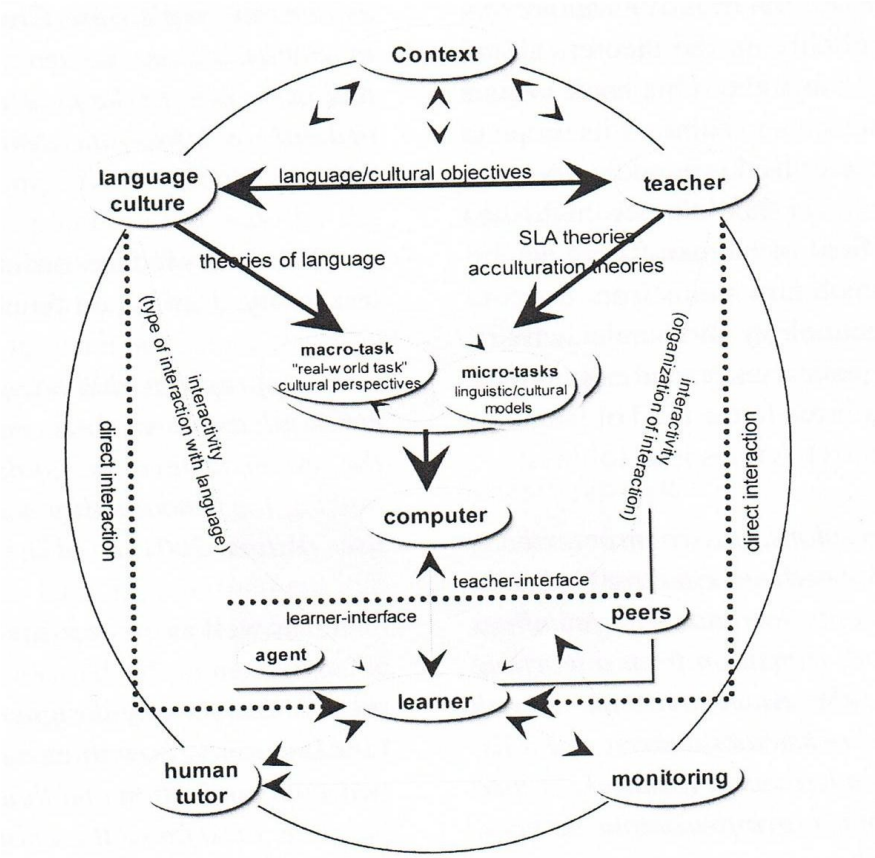


***Figure 1.6** : Modèle d'ergonomie didactique (Bertin et al., 2010, p. 27)*

1.6.2.4. Quatre sous-systèmes distincts

L'environnement d'apprentissage est composé de quatre sous-systèmes inter-dépendants qui régissent les interactions entre les différentes composantes du modèle et définissent le rôle des acteurs (Bertin & Gravé, 2010b, pp. 22-25). De par sa position centrale parmi ces différents sous-systèmes, l'ordinateur est donc bien plus qu'un artefact ou instrument technique, comme le souligne Rabardel (1995). Nous verrons qu'il devient en effet un « instrument psychologique » permettant la régulation et le contrôle par le sujet de sa propre activité (Vygotsky dans Rabardel, 1995, p. 83).

Le premier sous-système, situé en haut du schéma (voir figure 1.6), correspond à la phase de création des matériaux pédagogiques. Il est centré sur l'enseignant et comprend trois pôles : enseignant-langue-ordinateur. L'enseignant définit les objectifs de la formation en fonction de la nature de la langue-objet et du contexte institutionnel. Il met en place un environnement

d'apprentissage dont le degré d'autonomie et /ou de guidage varie selon les besoins identifiés. La création des supports et des activités pédagogiques sera également déterminée par la prise en compte des contraintes technologiques et des potentialités offertes par l'ordinateur. Ce sous-système interagit avec un deuxième sous-système, qui est centré sur l'apprenant, dans la mesure où il détermine les conditions nécessaires pour stimuler des processus cognitifs chez l'apprenant en interaction avec l'ordinateur. Ce deuxième sous-système correspond donc à l'environnement d'apprentissage à distance où l'apprenant a l'accès à la langue cible (l'input) en réalisant des tâches réalistes en interaction avec l'ordinateur, seul et/ou avec ses pairs et l'enseignant. Les auteurs distinguent donc deux types d'interactions avec la langue cible (2010, p. 23). D'un côté, l'apprenant interagit avec la langue médiatisée par l'ordinateur, de l'autre côté, il interagit avec les autres acteurs impliqués dans le processus d'apprentissage. Ces interactions sociales peuvent se dérouler soit en face-à-face, soit en étant médiatisées (ou en forme de contact médiatisé) par l'ordinateur.

L'importance du rôle des interactions entre pairs est soulignée dans le troisième sous-système qui met en évidence le travail collaboratif et coopératif. Ces deux notions désignent un travail réalisé par plusieurs personnes pour accomplir un objectif commun, mais se distinguent par le concept de division du travail. Le travail coopératif implique une division de la tâche en actions réparties entre les différents participants qui vont travailler séparément avant une mise en commun, tandis que dans un travail collaboratif il n'y a pas cette idée de répartition du travail. Les participants forment une seule entité et effectuent le travail en commun. Les auteurs nous rappellent que l'objectif final d'un travail collaboratif ou coopératif n'est pas tant la réalisation d'une tâche, mais plutôt de favoriser une communication authentique et l'activation des processus cognitifs des apprenants.

En lien avec tous les autres sous-systèmes, ce dernier sous-système centré sur la régulation est basé sur la capacité de l'ordinateur à suivre et à enregistrer l'activité de l'apprenant (2010, p. 24). Ces informations sont transmises à trois acteurs impliqués dans la situation d'apprentissage dont l'apprenant pour un retour/feedback immédiat, le tuteur, et l'enseignant. Le tuteur est distingué de l'enseignant dans ce modèle et assume un rôle de guide et d'accompagnement dans le processus de médiation pédagogique. Il peut être humain ou virtuel. Ce sous-système confère un nouveau rôle à l'enseignant qui pourrait agir sur les informations pour améliorer le système et concevoir de nouveaux supports et activités.

En lien avec leur perspective complexe et dynamique des systèmes d'apprentissage, les auteurs soulignent que la distance agit comme « un analyseur » (p. 41). Ainsi, la distance crée un conflit entre « l'institué », c'est-à-dire l'ordre établi ou la norme, et « l'instituant » qui conteste cet ordre établi, ce qui donne lieu à « l'institutionnalisation » en imposant une nouvelle norme. Il s'agit ici de la phase de l'intégration des nouvelles idées ou la normalisation de l'instituant. Ce concept nous aide à mieux comprendre comment la médiation pédagogique à distance modifie les rôles des différents pôles du modèle, ainsi que leur interactions. De plus, la distance introduit une discontinuité qu'il faut prendre en compte en ce qui concerne : l'articulation des sous-systèmes centrés sur l'apprenant et l'enseignant, le fonctionnement du sous-système centré sur la régulation, et le processus d'apprentissage. Les auteurs prônent une analyse des effets de la distance sur les processus psychologiques et sociaux de la situation d'apprentissage selon les perspectives synchronique (à un moment donné) et diachronique (évolution dans le temps). Ceci nous permet d'analyser comment la distance impacte les relations enseignant / apprenants, les méthodes pédagogiques, les modes d'apprentissage et les rôles des différents acteurs. Tous ces éléments doivent être pris en compte lors de l'évaluation d'un dispositif.

En identifiant les composantes de la situation d'apprentissage à distance et en explicitant leurs rôles et leurs interactions multiples, le modèle d'ergonomie didactique offre un cadre de référence complet pour analyser et appréhender l'impact de notre dispositif hybride sur les apprentissages des étudiants. Plus spécifiquement, il met en lumière la complexité des processus conduisant un dispositif à avoir un effet positif ou non sur les apprentissages. Dans le cadre de notre évaluation, nous nous intéresserons plus particulièrement aux trois sous-systèmes qui sont axés sur l'apprenant et le processus d'apprentissage, les interactions entre pairs, et la régulation. Nous verrons plus en détails dans le chapitre 3 comment nous comptons intégrer ces composantes dans notre évaluation du dispositif hybride tout en précisant l'objet de l'évaluation. Le choix des instruments de recueil de données relatives aux différents pôles, quant à lui, sera étudié dans la deuxième partie.

1.7. Synthèse

En partant d'une définition des termes dispositif et dispositif hybride et d'un bref regard historique sur l'évolution de la formation à distance, nous avons pu préciser l'objet de nos recherches. Ainsi, nous avons présenté les caractéristiques clés du dispositif hybride à l'Université de Nantes en analysant cinq dimensions pour ensuite le positionner dans une typologie de six configurations. L'étude des différents modèles d'apprentissage, et du modèle

d'ergonomie didactique en particulier, souligne la complexité de la situation d'apprentissage à distance de par le nombre de variables à prendre en compte ainsi que leurs multiples interactions. En revanche, le fait d'expliciter ces composantes et leurs relations incarnés dans notre dispositif hybride les rend plus clairement analysables. Ainsi, dans le cadre de notre évaluation du potentiel du dispositif hybride à l'université de Nantes, il nous semble indispensable à prendre en compte l'apprenant, l'enseignant, la technologie, la langue et le contexte. En s'inspirant de ces modèles, notre évaluation se veut être complète et rigoureuse, s'inscrivant dans une démarche scientifique.

Chapitre 2 : Processus d'apprentissage de la L2

2.1. Introduction

La mesure d'un dispositif d'apprentissage, d'après Chapelle (2003) et Jordan (2004), se fait en termes d'une théorie d'acquisition de L2. Nous venons d'examiner les cinq pôles du modèle d'ergonomie didactique (Bertin *et al.,* 2010). Ici nous portons notre attention sur les processus d'apprentissage de la L2 qui lient les différents pôles du modèle et les théories d'acquisition qui sous-tendent notre dispositif hybride. C'est à la lumière de ces théories que nous pouvons évaluer le potentiel du dispositif hybride comme levier d'apprentissage.

Nous commencerons par étudier le processus de construction des connaissances à l'appui des théories cognitiviste et socio-constructiviste. Nous présenterons le modèle de traitement de l'information, ce qui nous amènera à examiner le fonctionnement de la mémoire, le rôle de l'attention et du repérage *(« noticing* ») dans le processus d'apprentissage, tout comme le rôle et la place de l'*output* et des interactions dans l'acquisition de la L2. Le concept de l'*output* en particulier, a un rôle clé dans le cadre théorique de notre évaluation. Nous examinerons les critères de fluidité, de complexité et de précision qui nous permettent d'évaluer les productions des apprenants. Enfin, nous mettrons en lumière l'approche par les tâches et ses implications, ainsi que celles des théories évoquées, pour les rôles des enseignants et pour les apprenants en termes d'autonomie et de travail en groupe.

2.2. Déclenchement social des apprentissages

2.2.1. L'approche constructiviste

Selon Bailly (1998, p. 54) le constructivisme conçoit la dynamique cognitive comme :

> *« le résultat d'une interaction constante entre le sujet et le milieu. Le sujet s'adapte activement aux stimulations émanant du milieu et organise ses schèmes mentaux de manière à tenter d'en maîtriser objets et situations. »*

Il s'agit bien d'une construction de connaissances et non d'une transmission de savoirs où l'enseignement est centré sur la langue ou sur l'enseignant comme détenteur du savoir. Comme le souligne la définition, cette construction de connaissances est étroitement liée au contexte dans lequel se déroule l'apprentissage et sous-entend le rôle actif de l'apprenant. L'apprenant est, en effet, considéré comme étant unique à travers son histoire, ses perceptions, son implication et son expérience antérieure *etc.* Dans la perspective constructiviste, apprendre signifie réorganiser et restructurer l'expérience existante :

> *« le savoir préexiste, mais il ne peut pas se recevoir tel quel. Chacun doit le reconstruire par le biais de l'action » (Narcy-Combes, M.-F., 2005a, p. 40)*

Apprendre entraîne donc une déstructuration cognitive puis une reconstruction de la réalité. L'apprentissage a lieu lorsque l'apprenant intègre des connaissances nouvelles à des connaissances anciennes et transforme ses anciennes conceptions. Pour ce faire, l'apprenant sélectionne et organise les informations pertinentes parmi ses connaissances actuelles afin de donner du sens à des informations nouvelles qu'il rencontre en interaction avec l'environnement. Les ajustements des connaissances s'effectuent par des processus d'assimilation et d'accommodation (Piaget, 1970), autrement dit la nativisation et la dénativisation (Andersen, 1983). Little (2007, p18) compare les connaissances de l'apprenant à « *a set of working hypotheses »,* toujours sujettes à être modifiées, affinées ou remplacées, ce qui conduit à une évolution progressive des connaissances ou à une transformation à long terme. Dans cette optique, les nouvelles connaissances deviennent à leur tour des objets à modifier. Jordan (2004, p. 64) met en avant la dimension réflexive de cette approche, qui, selon lui, est basée sur : « *students' active participation in problem solving and critical thinking regarding a learning activity which they find relevant and engaging ».* La

transformation s'accompagne donc d'une prise de conscience métacognitive de la part de l'apprenant en lien avec son nouveau savoir.

2.2.2. L'approche socio-constructiviste

Cette approche met en valeur la construction sociale des connaissances et accorde un rôle clé à la collaboration. Elle postule que la régulation individuelle de l'activité mentale trouve sa source dans la régulation sociale (Lantolf 2000). Selon Donato (2000, p. 33), l'apprentissage, dans cette perspective, est une forme de « *language socialization between individuals and not merely information processing carried out solo by an individual ».* Le langage est ainsi un outil social qui sert à établir des relations entre individus. Les connaissances sont donc construites à travers les pratiques sociales, comme le souligne Vygotsky (1989, p. 61)

> *« social interaction actually produces new, elaborate, advanced psychological processes that are unavailable to the organism working in isolation. »*

Plus spécifiquement, l'interaction sociale met en jeu des processus psychiques supérieurs comme l'attention volontaire, la planification, la pensée logique, la capacité à résoudre des problèmes et l'évaluation de l'efficacité de ces processus (Lantolf, 2000) et permet ainsi d'agir sur le développement cognitif et langagier de l'individu à travers un processus d'internalisation. Stetsenko & Arievitch (1997, p. 161) le résume ainsi :

> *« psychological processes emerge first in collective behaviour, in co-operation with other people, and only subsequently become internalized as the invdividual's own 'possessions ».*

Dès lors, nous pourrons parler de co-construction des connaissances.

Une notion clé de l'approche socio-constructiviste est la zone proximale de développement développée par Vygotsky (1978). Selon cette notion, l'apprenant a son niveau de développement actuel qui correspond à un potentiel de résolution de problèmes et de connaissances déjà acquis, ainsi qu'un niveau de développement à atteindre avec l'aide d'une autre personne telle qu'un enseignant, un guide ou même un pair. La zone proximale de développement désigne donc la différence entre les deux et implique l'interaction entre un apprenant novice et un médiateur expert, pour permettre à l'apprenant d'atteindre un niveau de connaissances plus élevé que s'il était seul. Lantolf (2000) nous rappelle qu'il ne s'agit pas

pour le novice de copier l'expert, mais plutôt de transformer l'objet d'apprentissage afin de se l'approprier.

Nous associons à cette notion l'idée que l'aide apportée est appropriée et adaptée aux besoins de l'apprenant et son stade de développement. C'est une négociation, selon Lantolf et Aljaafreh (1995), entre l'apprenant et l'expert au cours d'une interaction dialogique. Ils précisent que l'aide est ensuite retirée dès que l'apprenant peut fonctionner indépendamment.

> *« the help negotiated between the novice and the expert is [...] offered only when needed and is withdrawn once the novice shows signs of self-control and ability to function independently or even rejects help when it is offered. » (Lantolf et Aljaafreh, 1995, p. 620)*

Ellis (2003, p. 180) parle de l'échafaudage (« *scaffolding* ») pour décrire ce soutien mutuel qui aide les apprenants à atteindre des niveaux supérieurs de l'utilisation de la langue : *« scaffolding is the dialogic process by which one speaker assists another in performing a function that he or she cannot perform alone ».* Swain (2000), quant à elle, préfère parler de *« collaborative dialogue »* comme Tharp et Gallimore (1988), qui parlent de *« instructional conversations ».* Bien que les termes employés soient différents, le résultat pour l'apprenant est davantage d'opportunités pour développer ses connaissances de la L2 (Ellis, 2003, p. 192) : « *When scaffolding works to construct a ZPD for a learner, learning results.* »

Pour Bruner, le développement mental des individus est situé culturellement (Bruner, 1996, 2000) :

> *« C'est la culture qui donne forme à l'esprit, c'est elle qui nous procure l'outillage grâce auquel nous construisons non seulement les univers dans lesquels nous évoluons, mais aussi la conception même que nous avons de nous-mêmes et de notre capacité à y intervenir. »* (Bruner, 1996, p. 6)

Il précise que la culture est toujours locale et qu'elle est construite dans le sens que sa signification est en permanence réinterprétée et renégociée par ceux qui y participent (Bruner, 2000, p. 149). Pour Bruner (2000, p. 151) *« la négociation de la signification[...] ne peut être atteinte que socialement »* - elle ne peut pas être transmise. Il en va de même pour l'éducation qui joue un rôle primordial dans la *« fabrication de la culture »* (p.153). L'apprenant est partie prenante de cette négociation et donc acteur de la construction de ses connaissances. Ainsi,

apprendre signifie, selon Bruner (2000, p. 153-154) :

> *« une activité commune, un partage de la culture. L'enfant ne doit pas seulement s'approprier son savoir, il doit le faire dans une communauté avec ceux qui partagent avec lui le sentiment d'appartenir à une culture »*

Le langage est un outil d'interaction qui doit susciter la négociation et la réflexion de la part de l'apprenant : *« il ne se contente pas de transmettre »* (p. 159).

2.3. Déclenchement cognitif des apprentissages

2.3.1. Le cognitivisme

Ce courant de recherche prend appui sur la psychologie cognitive et les sciences cognitives qui étudient les processus psychologiques internes mis en œuvre lors de l'activité intellectuelle. Pour les cognitivistes, l'acquisition de L2 relève donc des processus mentaux, comme le souligne Robinson, 2001, p. iv) :

> *« Second language acquisition is first and foremost a mental process – one that occurs in a behavioural and social context, to be sure, but fundamentally a matter of acquiring a new knowledge system. Cognition and cognitive factors, therefore, are central to any account of how and why SLA works, or so often fails [...] »*

Les théories cognitivistes essaient de rendre compte des opérations mentales mobilisées dans la situation d'apprentissage, que Eysenck (2001, p. I) résume ainsi : *« attention, perception, learning and memory, language, problem solving, reasoning and thinking ».*

Le modèle de traitement de l'information est celui qui a le plus influencé les recherches en acquisition de L2 (Ellis, 2008 ; Narcy-Combes, 2010). Ce modèle est, par ailleurs, le plus pertinent pour nos recherches : il constitue le fondement théorique du dispositif hybride et fournit un cadre de référence pour notre évaluation. Ce modèle met l'accent sur le fonctionnement de la mémoire dans le traitement de l'*input* et dans la construction de connaissances qui en découle. Gass (1997) distingue 5 composants : *« aperceived (or noticed) input, comprehended input, intake, integration and output ».* L'*input* correspond à l'information produite dans la langue cible à laquelle l'apprenant est exposé. Ce contenu est

d'abord perçu, puis compris et ensuite traité par des activités cognitives des saisie (*intake*) par l'apprenant. *L' intake* correspond donc à la part de l'*input* que les apprenants retiennent en mémoire de travail. Il peut ensuite être intégré à l'interlangue[12] (Selinker, 1972) de l'apprenant, et stocké en mémoire à long terme donc intériorisé par l'apprenant. L'interlangue renvoie à un système intermédiaire entre la L1 et la L2 : c'est la langue de l'apprenant à tout moment de son développement. L'*output* correspond à la langue produite par l'apprenant et permet d'évaluer l'efficacité du travail de l' *« intake »*. Eysenck (2001) identifie quatre principes de cette approche :

- l'*input* est géré dans un premier temps par des processus cognitifs tels que : l'attention, la perception et la mémoire à court terme ;
- lors du traitement, l'information (l'*input*) est modifiée de manière systématique et transformée en représentations mentales ;
- le traitement de l'information fait appel à des composants essentiels du système cognitif humain, tels que : la mémoire de travail et la mémoire à long terme ;
- ce traitement complexe de l'information est similaire au fonctionnement de l'ordinateur (systèmes de stockage et de mémoire, opérations de recherche en mémoire *etc*.).

Le modèle se repose sur trois composants du système cognitif (Ellis, 2008) :

- la mémoire sensorielle où l'information est stockée pendant une très courte durée lorsqu'elle entre dans le système cognitif.
- La mémoire à court terme où l'information arrive après avoir traversé la mémoire sensorielle. L'information y est stockée temporairement pour être soit traitée, soit oubliée.
- La mémoire à long terme : après avoir été stockée provisoirement et traitée en mémoire à court terme, l'information est transférée dans la mémoire à long terme où elle est classée ou effacée.

Cette distinction, qui était proposée par Atkinson et Shiffrin (1968), a été affinée par Baddeley, Eysenck et Anderson (2009). Nous allons maintenant étudier plus en détails le fonctionnement de la mémoire et plus particulièrement celui de la mémoire de travail, qui a des implications pour l'apprentissage de L2.

[12] Le terme interlangue, avancé par Selinker (1972), renvoie à un système intermédiaire entre la L1 et la L2 : c'est la langue de l'apprenant à tout moment de son développement.

2.3.2. Fonctionnement de la mémoire de travail

Pour Baddeley *et al.* (2009), les trois systèmes de mémoire sont séparés les uns des autres et sont constitués eux-mêmes de composants séparés. De plus, le flux d'information ne serait pas aussi linéaire que l'ont décrit Atkinson et Shiffrin (1968) et peut circuler dans les deux sens, en particulier, entre la mémoire de travail et la mémoire à long terme. Baddeley *et al.* (2009) différencie ainsi la mémoire de travail de la mémoire à court terme.

Contrairement à la mémoire à court terme, la mémoire de travail permet de stocker et de manipuler des informations de manière active pendant une courte période lors de la réalisation d'une activité cognitive complexe, telle que le raisonnement, l'apprentissage et la compréhension (Baddeley *et al*., 2009, p.19). La manipulation implique une transformation des informations et c'est pour cette raison que les auteurs qualifient la mémoire de travail comme *« a mental workspace »* (p. 20). La mémoire à court terme, quant à elle, renvoie au processus de stockage et de récupération d'informations pendant un temps très limité lors de la réalisation de tâches simples, mais n'implique pas de manipulation des données :

> *« We will use the term short-term memory to refer to performance on a particular type of task, one involving the simple retention of small amounts of information tested either immediately or after a short delay. » (p.19)*

Pour ces auteurs, la mémoire à court terme est un sous-système de la mémoire de travail.

Ellis (2008, p. 407) souligne l'importance de la mémoire de travail dans l'apprentissage de la L2 :

> *« working memory is where the key processes of perception, attention and rehearsal take place and is of central importance in cognitive SLA ».*

Regardons maintenant plus en détails comment elle fonctionne. Selon le modèle de Baddeley *et al.* (2009, pp. 44-58), la mémoire de travail implique le fonctionnement coordonné d'un ensemble de sous-composantes :

- l'administrateur central (*« the central executive »*) gère les autres composants exerçant des fonctions de sélection, de l'exécution et de planification des opérations de traitement. Il dirige l'attention et serait ainsi un système attentionnel (*« an attentional*

controller », p. 53). Sa capacité de traitement est limitée.

- la boucle phonologique (*« phonological loop »*) permet de stocker temporairement les informations verbales. Elle a une capacité limitée en ce qui concerne le nombre de sons qui peut être stocké et la durée de leur stockage.
- le calepin visuospatial (*« visuo-spatial sketchpad »* permet de stocker temporairement les informations visuo-spatiales et les images mentales. Sa capacité est limitée.
- le buffer épisodique (*« episodic buffer »*) intègre et combine les informations émanant de la mémoire à long terme, du calepin visuo-spatial et de la boucle phonologique.

Le buffer épisodique sert de lien entre les différents sous-systèmes de la mémoire de travail et relie ces sous-systèmes à la mémoire à long terme. C'est donc le buffer épisodique qui transfère l'information contenue dans la mémoire de travail à la mémoire à long terme pour être stockée. La mémoire à long terme a une capacité illimitée. En revanche, la mémoire de travail est un système de capacité limitée, ce qui a des implications pour l'apprentissage des langues. Ellis, N. (2001) met en lien avec cette capacité limitée le fonctionnement par blocs lexicalisés (*« chunks »*), que Newell (1990, p.7) définit ainsi :

> *« a chunk is a unit of memory organization, formed by bringing together a set of already formed chunks in memory and welding them together into a larger unit. »*

Ellis, N. (2001, p. 44) explique que les répétitions mentales de séquences lexicales dans la boucle phonologique de la mémoire de travail permet le repérage de blocs lexicalisés et leur consolidation dans la mémoire à long terme, ce qui contribue à l'automaticité et la fluidité de la production en L2 :

> *« the more any novel word, be it L1 or L2, is repeated in phonological working memory, the more its regularities and chunks are abstracted, and the more accurately and readily these can be called to working memory, either for accurate pronunciation as articulatory output or as labels for association with other representations ».*

Narcy-Combes J.-P. (2005) souligne que la mémorisation de blocs lexicalisés permet de gagner du temps et de réduire la charge cognitive dans la mesure où ceux-ci évitent analyse et construction internes. Nous explorerons maintenant le lien entre la mémoire et l'attention.

2.3.3. L'attention

Comme nous l'avons vu plus haut, une des fonctions majeures de l'adminstrateur central de la mémoire de travail est sa capacité de diriger l'attention lors de la réalisation d'une tâche. Le rôle de l'attention est crucial pour l'apprentissage de la L2, en particulier, pour le développement de l'interlangue et de la fluidité et pour la compréhension des différences individuelles. Selon le modèle de traitement d'information vu plus haut, l'apprenant doit porter son attention à l'*input* afin que celui-ci devienne *« intake »* disponible pour des traitements ultérieurs (Van Lier, 1996 ; Schmidt, 1995). Plus spécifiquement, selon Schmidt (1995), l' *« intake »* correspond à la part de l'*input* que l'apprenant repère : *« the 'noticing hypothesis states that what leaners notice in input is what becomes intake for learning »* (p. 20). Ainsi, il ne peut y avoir d'apprentissage sans effort conscient d'attention conduisant au repérage (Narcy-Combes, 2005). L'attention permet à l'apprenant de repérer l'écart entre ce qui est produit et ce qui est attendu de manière conforme aux normes de la L2 (Schmidt & Frota, 1986).

Si la capacité de la mémoire de travail est limitée, celle de l'attention l'est également. De plus, elle est sélective (Schmidt, 1995, 2001). Puisque nos ressources attentionnelles sont limitées, toute activité qui les sollicite va interférer avec d'autres activités qui les stimulent. Ainsi, nous sommes amenés à réaliser une sélection en fonction de ce qui est pertinent et utile de retenir pour agir et ceci détermine la focalisation de notre attention, sachant que les individus ne font pas attention aux mêmes choses. Il s'agit d'une allocation stratégique des ressources cognitives, selon Schmidt (2001, p. 13). C'est pour cette raison, selon Van Patten (1996), que l'apprenant va d'abord se focaliser sur le sens d'un message, en particulier le lexique. Narcy-Combes, J.-P. (2005) nous rappelle que la nativisation, le processus qui conduit un apprenant à traiter les données langagières en L2 selon des critères qui lui sont propres et notamment par rapport à sa langue et sa culture de L1, l'empêche de savoir exactement à quoi faire attention en L2 et par conséquent nécessite une médiation.

S'appuyant sur les recherches en matière de psychologie cognitive, Schmidt (2001, pp. 13-16) identifie d'autres caractéristiques de l'attention :

- elle est soumise au contrôle volontaire, autrement dit, à la capacité de gérer volontairement l'attention, que l'auteur met en relation avec la planification ;
- elle contrôle l'accès à la conscience ;
- elle est indispensable au contrôle de l'action : l'auteur distingue le traitement contrôlé d'un apprenant moins avancé par rapport au traitement automatique (sans attention)

effectué par un expert ;

- l'attention est indispensable à l'apprentissage en raison du fonctionnement de la mémoire. Sans attention, l'information (l'*input*) ne reste dans la mémoire à court terme que pendant quelques secondes, tandis qu'avec une focalisation de l'attention sur l'information l'encodage dans la mémoire à long terme sera assuré (Schmidt, 2001).

2.3.4. Intégration et restructuration

Deux processus sont mis en œuvre pour le transfert de l'information dans la mémoire à long terme. Premièrement, l'intégration renvoie aux processus pour stocker l'information, qui a été repérée et traitée par l'apprenant, dans sa mémoire à long terme. Elle implique la modification de l'interlangue de l'apprenant de manière qualitative et quantitative. Les modifications quantitatives reposent sur un fonctionnement qui est *« exemplar-based »* (Ellis, 2008, p. 441) et implique une incorporation par l'ajout de nouvelles formes. Des modifications qualitatives opèrent sur les connaissances implicites de l'apprenant quand des nouvelles fonctions sont attribuées à des formes déjà acquises, ce qui va conduire à une réorganisation du réseau cognitif existant. Ceci implique un *« mapping »* (Andersen, 1984), qui permet, selon Ellis (2008, p. 441), de former un lien entre une notion existante et une forme phonologique.

Le deuxième processus est celui de la restructuration. Ceci renvoie aux changements qualitatifs de l'interlangue de l'apprenant. Ces changements concernent à la fois la manière dont l'information est représentée dans le système cognitif de l'apprenant et les stratégies qu'il emploie. Ainsi les connaissances déclaratives vont être réorganisées en connaissances procédurales. La restructuration et l'automatisation (voir plus bas) sont étroitement liées, selon McLaughlin (1987, p. 138) :

> *« once procedures at any phase become automatized […] learners step up to a 'metaprocedural' level which generates representational change and restructuring ».*

2.4. Rôle joué par les interactions et l'*output* dans l'acquisition de la L2

En lien avec le modèle de traitement de l'information présenté plus haut, nous allons maintenant examiner plus en détails le rôle des interactions et de l'*output* dans l'acquisition de la L2. Il y a consensus chez les chercheurs pour dire que l'exposition à un *input* langagier est une condition essentielle pour qu'il y ait acquisition, mais non pas suffisante pour conduire à

une production langagière qui est conforme à la langue cible. Nous nous tournons donc vers les travaux de Long (1983, 1996), de Swain (1985, 2000) et Swain et Lapkin (1995) pour apporter un éclairage plus large sur la question.

2.4.1. Interactions et négociation du sens

Les recherches de Long dans les années quatre-vingt ont montré que l'*input* devient compréhensible lorsque lors d'une interaction l'apprenant signale un manque de compréhension à son interlocuteur et l'*input* est ensuite négocié et modifié. La version originale de son hypothèse mettait en avant donc le rôle de la *« négociation du sens»* dans la modification et la restructuration de l'interaction dans un but de rendre l'*input* plus compréhensible. Lors d'une interaction l'apprenant peut demander un éclaircissement ou des vérifications de compréhension et son interlocuteur peut répéter ou paraphraser l'*input* afin de le rendre plus compréhensible. L'*input* interactif est par conséquent considéré plus efficace que l'*input* non interactif. Long (1996) a ensuite élaboré son hypothèse pour montrer que la négociation ne sert pas simplement à rendre *l'input* plus compréhensible, elle favorise également l'acquisition.

Dans la version la plus récente de son hypothèse, Long (1996, pp.451-452) précise que le rôle de la négociation est de focaliser l'attention de l'apprenant sur la forme, ce qui contribue au développement de l'interlangue :

> *« […] negotiation for meaning, and especially negotiation work that triggers interactional adjustments by the NS (native speaker) or more competent interlocutor, facilitates acquisition because it connects input, internal learner capacities, particularly selective attention, and output in productive ways ».*

Il insiste sur les mécanismes internes de l'apprenant. Ainsi *l'input* modifié favorise l'acquisition en aidant l'apprenant à repérer les formes linguistiques dans *l'input* en fonction de ses capacités de traitement. Il prend en compte la production de l'apprenant, en affirmant que la négociation du sens conduit non seulement à *l'input* modifié, mais également à *l'output* modifié, ce qui rend la production plus compréhensible. Il souligne ainsi le rôle joué à la fois par l'*input* et par l'*output* dans l'acquisition de la L2.

De même, van Lier (2000) affirme que l'interaction est plus qu'une source d'*input* compréhensible, elle offre la possibilité à l'apprenant actif d'utiliser la langue cible, autrement dit, de produire. La négociation du sens n'est pas simplement linguistique, mais également sémiotique. L'auteur remet en cause le principe de Long (1996) que l'interaction, pour être efficace, est entre un apprenant et un expert qui est soit un locuteur natif ou un apprenant plus avancé :

> *« In terms of learning, language emerges out of semiotic activity. The context is not just there to provide input (linguistic models or objects) to a passive recipient. The environment provides a 'semiotic budget' […] within which the active learner engages in meaning making activities together with others, who may be more, equally, or less competent in linguistic terms. The semiotic budget does not refer to the amount of input available, nor the amount of input that is enhanced for comprehension, but to the opportunities for meaningful action that the situation affords. » (van Lier, 2000, p. 252).*

Van Lier (2000) part du principe que toute activité sociale donne lieu à des interactions et fait partie du processus d'apprentissage. Sa perspective écologique ne se limite pas à l'approche cognitive mise en avant par le modèle de traitement de l'information, mais intègre et met en exergue le rôle du contexte social dans l'apprentissage :

> *« from an ecological perspective, the learner is immersed in an environment full of potential meanings. These meanings become available gradually as the learner acts and interacts within and with this environment. Learning is not a holus-bolus or piecemeal migration of meanings to the inside of the learner's head, but rather the development of increasingly effective ways of dealing with the world and its meanings. Therefore, to look for learning is to look at the active learner in her environment, not at the contents of her brain. » (van Lier, 2000, p. 246).*

2.4.2. Rôle de l'output

Ayant examiné les notions d'*input* et d'interactions, cela nous amène à approfondir davantage celle d'*output.* La définition de Swain (1985, 1995) est centrale au cadre théorique de notre évaluation, car l'évaluation des acquisitions dans le cadre du dispositif hybride s'appuie en grande partie sur l'hypothèse de l'*output* de Swain (1985, 1995). Nous y reviendrons dans la partie méthodologique. Ici nous regarderons son hypothèse originale et ses évolutions récentes

qui prennent en compte les dialogues collaboratifs mettant en avant la dimension cognitive de l'*output.*

Swain (1985, 1995) a avancé son hypothèse de *« Comprehensible Output* » en réaction à la théorie de *l'input* de Krashen (1985, 1994) suite à ses recherches dans des programmes d'immersion au Canada, qui avaient démontré que *l'input* compréhensible n'était pas suffisant pour favoriser l'acquisition de la compétence grammaticale et sociolinguistique. En effet, malgré une exposition pendant 6 ou 7 années d'immersion à *l'input* compréhensible dans la langue cible, ce que l'auteur appelle « *acquisition-rich input »* (Swain, 2000, p. 99), la production écrite et orale des apprenants comprenaient toujours des écarts par rapport aux normes grammaticale et syntaxique attendues. L'interlangue de ces étudiants étaient figée malgré la forte exposition à l'*input*. Sur la base de ces observations, Swain (1985, 1995) a proposé l'hypothèse de l'*output,* qui affirme que seule la production en L2 (l'*output*) pousse l'apprenant à porter son attention à la forme et à formuler de nouvelles hypothèses au sujet de la grammaire de la L2, favorisant ainsi l'apprentissage. Comme le souligne Swain (1995, p. 127) *« learners […] can fake it, so to speak, in comprehension, but they cannot do so in the same way in production ».*

Swain (2000, p. 99) affirme que la production pousse l'apprenant à traiter les données de l'*input* en profondeur (*deep processing*) et à adopter une démarche plus active qu'avec l'*input* :

> *« [...]the importance of output to language learning could be that output pushes learners to process language more deeply – with more mental effort - than does input. With ouput, the learner is in control. In speaking or writing, learners can 'stretch' their interlanguage to meet communicative goals. To produce, learners need to do something. They need to create linguistic form and meaning, and in so doing, discover what they can and cannot do. »*

La production pousse l'apprenant à porter son attention non seulement sur le sens de son message, mais également sur la forme et lui permet de repérer ses écarts. Plus spécifiquement, selon Swain (2000), elle encourage l'apprenant à s'engager dans des processus ascendants (*bottom-up processing*) qui font travailler la syntaxe, plutôt que dans des processus descendants (*top-down processing*) basés sur la sémantique qui sont favorisés par des activités de compréhension. Tandis que l'analyse syntaxique de l'*input* n'est pas indispensable pour

comprendre un message, à partir du moment où l'apprenant a besoin de communiquer avec d'autres d'une manière socialement acceptable, cela pousse l'apprenant à se focaliser sur la précision et la cohérence de son message. D'après Swain (2000), l'effort de produire force l'apprenant donc à être plus attentif à la syntaxe.

Swain (2000, pp. 100-101) précise trois rôles pour la production dans le processus d'acquisition de la L2 :

- selon le principe de « *noticing »* de Schmidt (1995), elle permet à l'apprenant de repérer l'écart entre ce qui est produit et ce qui est attendu pour communiquer son message, en focalisant son attention sur ce que lui pose problème en L2. Il s'agit selon Swain (2000, p. 100) du repérage d'un « *hole' in their interlanguage »* (p. 100). Ayant identifié les limites de son interlangue, l'apprenant cherche à la repousser en demandant de l'aide à un enseignant ou à un autre apprenant, ce qui lui permet d'acquérir de nouvelles connaissances ou de renforcer ses connaissances existantes.
- elle permet à l'apprenant de tester ses propres hypothèses (*« hypothesis testing »)* en lui fournissant des occasions d'expérimenter de nouvelles structures ou formes.
- elle favorise les processus métacognitifs et métalinguistiques en permettant à l'apprenant d'analyser et de réfléchir sur ce qui lui pose problème pour en trouver une solution. Ainsi, selon Swain (2000), ces processus ne sont pas déclenchés par un manque de compréhension entre deux interlocuteurs, comme l'affirme Long (1996), mais plutôt par un besoin de trouver une solution à un problème d'ordre linguistique.

En s'appuyant sur les travaux de Swain (1985, 1995), Skehan (1998) identifie 6 rôles pour la production dans le processus de l'acquisition :

1. elle contribue à améliorer l'*input* grâce au retour sollicité par la production de l'apprenant ;
2. elle force le processus de traitement syntaxique (*« syntactic processing »*) ;
3. elle permet aux apprenants de tester leurs hypothèses sur la langue ;
4. elle contribue à automatiser les connaissances existantes de la L2 ;
5. elle fournit des occasions aux apprenants de développer la fluidité de leur interlangue en produisant des énoncés de plus en plus longs ;
6. elle permet à l'apprenant de développer sa propre voix.

Pour Ellis (2008), les points 1, 3 et 6 favorisent l'acquisition indirectement de par l'*input* que l'apprenant sollicite lors de sa production. En revanche, les autres rôles identifiés par Skehan (1998) influencent plus directement les processus d'acquisition. L'auteur conclut (2008, p. 261) :

> *« production enables learners to practise what they already know, thus helping them to automatize their discourse and linguistic knowledge. […] The second argument relates to the central idea that production engages syntactic processing in a way that comprehension does not. »*

Selon Ellis (2008), la question demeure, cependant, de savoir si l'*output* contribue également à l'acquisition de nouvelles formes linguistiques ou simplement à automatiser les connaissances existantes de l'apprenant.

Swain (2000, p. 102) a revisité son hypothèse originale par l'introduction de la notion de dialogue collaboratif *(« collaborative dialogue »)*, qui met en avant les dimensions sociale et cognitive impliquées dans la production et s'inspire des théories socio-constructivistes. Elle le définit comme un *« dialogue in which speakers are engaged in problem solving and knowledge building »* (p. 102). C'est la verbalisation d'un problème linguistique et de sa solution éventuelle par deux ou plusieurs apprenants engagés dans une tâche collaborative qui favorise l'apprentissage de la L2. L'interaction sociale sert à susciter le dialogue collaboratif et ce dernier pousse l'apprenant à expliciter ses hypothèses et à les tester facilitant ainsi l'internalisation de nouvelles connaissances. Swain (2000, p. 112) précise le rôle du dialogue :

> *« as a tool, dialogue serves second language learning by mediating its own construction, and the construction of knowledge about itself. Internalization of process and knowledge is facilitated by their initial appearance in external speech. »*

Le dialogue devient ainsi un objet de réflexion. La solution, qui est co-construite, peut ensuite servir au développement de l'interlangue de chaque apprenant : *« initially socially constructed, their joint resolution may serve them individually »* (p. 104).

Dans le cadre de notre évaluation, nous tenterons d'identifier de tels dialogues collaboratifs en observant les interactions des apprenants lors des séances en présentiel. Nous nous attacherons à tester la validité de cette théorie en vérifiant si les interactions permettent aux apprenants de

repérer leurs écarts et de tester des hypothèses afin de vérifier si les propositions théoriques qui ont fondé le dispositif hybride présentent un potentiel d'apprentissage pour les étudiants. De même, nous étudierons la production écrite des apprenants pour mesurer les acquisitions. Nous expliquerons les procédures de recueil et d'analyse des productions écrites et orales dans la deuxième partie (cf. chapitres cinq, six et sept).

2.5. L'approche par les tâches

2.5.1. Définitions

L'approche adoptée pour le dispositif hybride entre dans le cadre de la perspective actionnelle (cf. chapitre trois) qui suppose une pédagogie active et un centrage sur l'apprenant qui devient véritable acteur de son apprentissage. L'apprentissage s'effectue par l'accomplissement de tâches réalistes mettant en jeu les compétences linguistiques, stratégiques et cognitives. Mais qu'est-ce qu'une tâche ? Parmi les différentes définitions proposées, nous avons retenu quelques unes ici pour en identifier les caractéristiques principales :

- Skehan (1998, p.95) : *« - meaning is primary ; there is some communication problem to solve ; there is some sort of relationship to comparable real-world activities ; task completion has some priority ; the assessment of the task is in terms of outcome. »*
- Ellis (2003, p.3) : *« A task is a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. »*
- Van den Branden (2006, p. 4) : *« A task is an activity in which a person engages in order to attain an objective, and which necessitates the use of language ».*

De ces définitions, nous retiendrons que la tâche est un ensemble d'actions réalistes qui donnent lieu à une production langagière. L'apprentissage est ancré dans la réalité de l'usage de la langue dont la priorité est d'atteindre un objectif. Ellis (2003) décrit la tâche comme *« a workplan » ,* c'est-à-dire une activité organisée, composée de plusieurs étapes planifiées, ce qui permet d'assurer un repérage efficace. Les auteurs s'accordent pour dire que la tâche privilégie le sens. L'apprenant est donc amené à porter son attention sur le sens et à mobiliser ses connaissances linguistiques pour accomplir la tâche. Elle fait également appel aux processus

cognitifs notamment sélectionner, raisonner, trier, transformer, et ordonner des informations (Ellis, 2003). Bygate, Skehan et Swain (2001, p. 11) notent l'influence de l'apprenant sur l'accomplissement de la tâche : ses choix influencent la tâche et il est susceptible de la réinterpréter.

2.5.2. Double focalisation sens/forme

Van den Branden (2006, p. 9) nous rappelle qu'une centration sur le sens n'exclut pas pour autant une centration sur la forme, comme le souligne la définition d'Ellis (2003) plus haut. Long et Norris (2000, p. 599) présentent les avantages de cette double focalisation :

> *« task-based language teaching […] is an attempt to harness the benefits of a focus on meaning via adoption of an analytic syllabus, while simultaneously, through use of focus on form (not forms), to deal with its shortcomings, particularly rate of development and incompleteness where grammatical accuracy is concerned. »*

De nombreux chercheurs (DeKeyser, 1998 ; Doughty & William, 1998 ; Norris et Ortega, 2000 ; Robinson, 2001) proposent, en effet, d'élaborer des tâches qui attirent l'attention des apprenants sur la forme, ce qui favorise l'acquisition, selon Chapelle (2001, p. 47) :

> « *conditions directing learners' attention to linguistic form during tasks requiring meaningful language use are believed to be among the most important for learners' acquisition of target language structures […] Meaning-based tasks can also be constructed in view of the grammatical forms that learners are expected to practice. »*

L'élaboration d'une telle tâche revient à modifier les caractéristiques suivantes, selon Chapelle (2001, p. 49) :

- le temps dédié à la tâche : quand il n'y a pas de contrainte de temps pour accomplir une tâche, l'apprenant prêtera davantage d'attention à la forme ;
- la modalité de production (écrite ou orale) : la communication écrite fournit l'occasion à l'apprenant de plus contrôler la forme que la communication orale, qui pousse l'apprenant à parler spontanément en temps réel ;
- le soutien : quand l'apprenant est aidé d'un point de vue linguistique, cela libère des ressources attentionnelles lui permettant de se focaliser sur la forme ;

Ellis (2003, pp. 16-17) différencie entre les tâches qui attirent l'attention sur le sens

(« unfocused tasks ») et les tâches qui font travailler davantage la forme ("focused tasks"), tout en précisant que ces dernières sont réalisées dans le cadre d'une activité communicative sans que les objectifs linguistiques soient explicités aux apprenants. Selon Ellis (2003, p. 146), ces dernières permettent de favoriser l'appropriation des formes langagières.

> *« the communicative practice serves as a device for proceduralizing knowledge of linguistic structures that have been first presented declaratively. »*

2.5.3. Articulation macro-tâche et micro-tâche

La distinction que fait Ellis (2003) est déclinée par Demaizière et Narcy-Combes (2005) en macro-tâches et micro-tâches. Selon ces auteurs les macro-tâches sont des tâches plus complexes et réalistes ayant une validité sociale selon le paradigme socioconstructiviste. Les micro-tâches, quant à elles, sont des tâches individuelles d'entraînement ou d'explicitation ciblées selon le paradigme cognitiviste. Ainsi, la macro-tâche est considérée comme le point de départ de la séquence pédagogique et se définit comme :

> *« un ensemble d'actions constituant une forme de « mise en scène » de la réalité, ou d'un type de fiction à laquelle les apprenants pourront adhérer. Elle conduit à une production langagière non limitée à l'univers scolaire. »* (Demaizière et Narcy-Combes, 2005, p. 50)

Les macro-tâches sont construites à partir des situations repérées dans la vie courante ou professionnelle. D'un point de vue théorique ce sont les interactions suscitées par la macro-tâche qui déclenchent le processus d'apprentissage. La macro-tâche va fournir des occasions de repérage (« *noticing »)* et de traitement en profondeur (*deep processing*) de l'*input*. La production lors de la réalisation de la tâche va également permettre à l'apprenant de tester ses propres hypothèses en lui donnant des occasions d'expérimenter de nouvelles structures ou formes (*hypothesis testing*) et d'analyser ou de réfléchir sur ses écarts (*metalinguistic function*).

Quant aux micro-tâches, elles sont plus ciblées et moins réalistes permettant un travail plus spécifique sur la langue :

> *« ces tâches, plus circonscrites et moins réalistes, qui doivent inclure gestion du sens et focalisation de l'attention sur des phénomènes importants, sont analytiques mais ne*

> *peuvent être déconnectées de toute mise en œuvre dans une situation d'énonciation si l'on veut que se déclenchent les processus qui activent l'acquisition langagière. »* (Demaizière et Narcy-Combes, 2005, p. 50)

Les auteurs postulent que si ces micro-tâches parviennent à faire vivre des « mini-séquences potentiellement acquisitionnelles » (p. 50) aux apprenants, elles seront efficaces. Ainsi, ensemble les macro-tâches et les micro-tâches contribuent à l'apprentissage de la L2.

Willis et Willis (2007, p. 156) distinguent entre une tâche fermée (*« where there is a correct answer* ») et une tâche ouverte (« *where the outcome is unpredictable - where learners are free to decide what they want ».* Ils proposent 7 paramètres à définir lors de l'élaboration de la tâche pour que les objectifs soient précis pour les apprenants : le type de tâche (ouvert ou fermé ?), le point de départ de la tâche (quel *input* ? un texte, une image , une étude de cas *etc*.), les tâches préparatoires (planification ou non ?), la structure de la tâche (étapes explicitées, date butoir, durée déterminée), le type d'interactions et les rôles des participants, la production langagière, les activités post-tâche (focalisation sur la forme, répétition de la tâche).

Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre 1, notre dispositif hybride prend appui sur l'approche par les tâches et les définitions que nous venons de présenter en proposant des cycles d'apprentissage alternant macro-tâches et micro-tâches. Il se situe clairement dans une optique socioconstructiviste et cognitiviste : des macro-tâches réalistes ayant une validité sociale sont proposées selon le paradigme socioconstructiviste et des micro-tâches d'entraînement ou d'explicitation selon le paradigme cognitiviste. Les macro-tâches déclenchent des interactions entre les apprenants et favorisent la négociation du sens pour faciliter la mise en place des compétences. À partir des productions écrites et orales, les enseignants relèvent les écarts entre ce qui est produit par les étudiants et ce qui est attendu et les dirigent vers des micro-tâches individuelles d'entraînement et/ou d'explicitation à réaliser en centre de ressources virtuel ou non. Dans le cadre du dispositif hybride, c'est le centre d'autoformation qui propose un ensemble de micro- tâches contextualisées pour l'entraînement individuel et la remédiation. La combinaison d'interactions et de travail individuel favorise les acquisitions.

Nous verrons dans la deuxième partie comment nous nous sommes appuyés sur cette approche

pour conduire notre évaluation des acquisitions (cf. chapitre 6). Cette évaluation repose, en effet, sur la définition de trois paramètres clés qui sous-tendent la performance productive, que nous allons examiner à présent.

2.6. Paramètres de la performance productive

Selon de nombreux chercheurs en acquisition des langues (Ellis, 2003 ; Skehan, 1998 ; Ellis & Barkhuizen, 2005) le développement de la compétence langagière peut être appréhendé au moyen des notions de fluidité (« fluency »), de précision (« accuracy ») et de complexité (« complexity »). Les origines de ce triptyque, d'après Housen et Kuiken (2009), remontent aux années 1980 en lien avec les recherches de Brumfit (1984) sur la performance orale de la L2 en classe de langue. Cet auteur était un des premiers à l'époque à faire la distinction entre la fluidité et la précision. Au cours des années 1990 Skehen (1989) a élargi l'approche en ajoutant une troisième composante, la complexité, et c'est pendant cette période que les définitions opérationnelles des trois notions ont également été établies. C'est à partir de ces définitions que nous allons maintenant explorer plus en détail ces trois paramètres qui sous-tendent la compétence en L2 et qui permettent d'étudier la production en L2.

2.6.1. La fluidité

La fluidité fait référence à la notion de temps de réaction ou d'exécution. Ellis & Barkhuizen (2005, p.138) mettent en avant la capacité de l'apprenant à gérer la communication en temps réel, autrement dit, à produire en temps réel sans hésitations ou pauses excessives. Il s'agit de communiquer avec une aisance suffisante pour ne pas rendre la communication laborieuse. Ces définitions s'appliquent principalement à la production orale, quant à la production écrite, nous nous appuyons sur la définition de Wolfe-Quintero, Inagaki et Kim (1998, p.4), qui met l'accent sur la rapidité de traitement de l'*output*, plus spécifiquement la quantité d'informations écrites par l'apprenant dans le temps alloué pour une tâche :

> *« second language learners write more fluently, or write more in the same amount of time, as they become more proficient ».*

C'est la notion de rapidité qui revient le plus souvent dans ces définitions. Celle-ci est étroitement liée à celle de l'automatisation (DeKeyser, 2001). Cet auteur distingue *« l'automaticité »*, qui désigne une performance sans avoir à fournir d'effort physique ou mental, et le processus d' *« automatisation* » qui la permet. Il met l'accent sur la rapidité et la facilité avec lesquelles un apprenant exécute une tâche :

« automaticity, that is the speed and ease with which we ultimately carry out these tasks, is the result of a slow process of automatization." (Dekeyser, 2001, p.125)

C'est donc le degré d'automatisation qui permet la fluidité, mais il faut également que certaines conditions soient réunies pour la favoriser, notamment un entraînement régulier et une médiation ou rétroaction (Dekeyser, 2001 ; Narcy-Combes, J.-P., 2005). Narcy-Combes (2005) et N. Ellis (2001) précisent que l'automaticité et la fluidité dépendent d'un fonctionnement par blocs lexicalisés (chunks). Enfin, la fluidité reflète également l'efficacité des processus de planification, selon Skehan & Foster (1997), qui permettent à l'apprenant d'organiser son discours.

2.6.2. La précision

Selon Skehan (1996, p. 23) la précision fait référence à la qualité de la langue produite par rapport aux normes de la langue cible : *« how well the target language is produced in relation to the rule system of the target language ».* La précision se conjugue avec la réduction du taux d'erreurs, selon Skehan & Foster (1997) et Wolfe-Quintero *et al.* (1998), qui distinguent la précision comme une performance sans écarts, autrement dit *« free from errors »* (Wolfe-Quintero *et al.*, 1998, p. 33). Cette approche a été critiquée, car basée sur une perspective théorique qui prend comme point de repère l'individu natif au lieu de mesurer l'évolution de l'interlangue de l'apprenant. Tardieu (2009, p. 15) évoque les remises en cause de cette idée de norme par le rôle joué par la pragmatique et la sociolinguistique dans l'usage de la langue et par l'identité même du locuteur natif et les différentes variantes de l'anglais qui existent. Elle précise qu'avec l'essor du CECRL *« en matière d'évaluation la norme du « natif » n'est plus la seule retenue ».* De même, Narcy-Combes, J.-P. (2009, p. 28), dans la même publication, affirme que la production de l'apprenant ne sera pas conforme aux normes de la langue cible en raison du processus de nativisation : *« elle ne peut pas l'être, mais elle indiquera les points où la nativisation a joué. »* Néanmoins, Wolfe-Quintero *et al.* (1998, p. 33) défendent cette position en précisant que ce sont les mesures de complexité lexicale et grammaticale qui permettent d'analyser le système interlangagier et que *« the purpose of accuracy measures is precisely the comparison with target-like use ».* Ellis & Barkhuizen (2005) notent qu'un apprenant qui privilégie la précision cherche à contrôler les données langagières de la L2 qu'ils ont déjà intériorisées, ce qui témoigne d'un manque de prise de risque linguistique.

Wolfe-Quintero *et al.* (1998) soulignent le rôle de l'auto-correction dans le cadre de la production écrite où l'apprenant s'engage dans les différentes étapes de rédaction, de relecture et de révision de son texte. Les étapes de relecture et de révision favorisent une attention et un contrôle conscients (Schmidt, 1992) de la part de l'apprenant sur la forme, mais ses choix pour la correction seront déterminés par l'automaticité et l'état de développement de son interlangue. Comme l'affirme Schmidt (1992) les erreurs peuvent être automatisées et, par conséquent, l'apprenant ne saura pas nécessairement reconnaître une erreur même s'il porte son attention consciemment à sa rédaction. Wolfe-Quintero et al. (1998, p. 34) résument ainsi :

> *« Writers are dependent on the state of their language knowledge when it comes to the types of erriors they search for, notice, or are able to correct, either automatically or through a conscious struggle ».*

2.6.3. La complexité

Pour Ellis & Barkhuizen (2005, p. 139), la complexité correspond au degré de sophistication de la langue produite : *« the extent to which learners produce elaborated language* ». Selon ces auteurs, cette sophistication se manifeste de deux manières. D'une part, par la volonté et la capacité des apprenants à prendre des risques avec la L2 en employant un langage plus élaboré et complexe, c'est-à-dire en utilisant des structures linguistiques non encore automatisées ni intériorisées, situées au plus haut niveau de l'interlangue, ce que Foster et Skehan (1996, p. 279) appellent *« the cutting edge of interlanguage development »*. D'autre part, par la variété syntaxique et lexicale employée par l'apprenant. Wolfe-Quintero *et al*. (1998, p. 4) s'accordent sur ce dernier point, pour ces auteurs la complexité renvoie à la capacité et la volonté des apprenants d'employer *« a wide range of structures and vocabulary »*.

Ayant défini ces trois composantes, nous allons maintenant explorer leurs interrelations.

2.6.4. Interrelations et tensions entre les trois paramètres

Selon Housen et Kuiken (2009) et Wolfe-Quintero *et al.* (1998), la complexité et la précision reflètent les connaissances actuelles de l'apprenant, c'est-à-dire l'état actuel de son interlangue. Tandis que la complexité est associée à l'élargissement et à la restructuration de ces connaissances et donc aux changements de l'interlangue, comme le soulignent Wolfe-Quintero *et al.* (1998, p. 4): *« complexity reveals the scope of expanding or restructured second language knowledge »*, la précision, quant à elle, témoigne de la conformité des connaissances de la L2 par rapport aux normes et donc le contrôle de l'interlangue (Foster et Skehan, 1996 ;

Wolfe-Quintero *et al.*, 1998). En revanche, la fluidité met en œuvre des procédures de contrôle pour accéder à ces connaissances linguistiques en L2 stockées en mémoire et ce contrôle s'améliore avec l'automatisation se traduisant alors par un accès plus rapide et efficace (Wolfe-Quintero et al., 1998). Pour Narcy-Combes, J.-P. (2005, p. 107) le contrôle est un processus de haut niveau lié à la gestion du sens. Il s'agit bien donc, dans le cas de la fluidité, de l'activation de la connaissance en L2 plutôt que le système de la connaissance lui-même (Van Daele, Housen, & Pierrard, (2008).

Skehan (1998) et Robinson (2001) ont mis en évidence que les apprenants peuvent avoir des objectifs différents lors de la réalisation d'une tâche privilégiant telle ou telle dimension à un moment donné. Alors que parfois ils privilégient la fluidité, à d'autres occasions ils vont focaliser sur la précision ou la complexité. Ainsi, un apprenant préoccupé d'accomplir sa tâche de manière fluide va privilégier le sens de la communication plutôt que la forme. De même, la quête de la complexité va limiter la précision de la production. Lennon (1990, p. 396) souligne l'interconnexion complexe entre « *fluency, error, lexical range, syntactic complexity, and productivity »*, ce qui serait lié aux capacités attentionnelles de l'apprenant. En effet, selon Foster et Skehan (1996) les trois paramètres de fluidité, de précision et de complexité entrent en concurrence au moment de l'exécution d'une tâche, car les ressources attentionnelles et la capacité de mémoire de travail chez les apprenants de L2 sont limitées. Skehan (2009) souligne les tensions entre, d'un côté, la forme (impliquant à la fois la complexité et la précision), et, de l'autre, la fluidité. Ensuite, la forme elle-même se caractérise par des tensions entre la complexité et la précision. Il explique ces tensions par sa « *Trade-off Hypothesis* » (Skehen, 2009, p. 511), qui suppose que le fait de focaliser son attention sur une de ces dimensions de la performance en L2 va nuire à la performance des autres :

> *« if performance in each of these areas, complexity, accuracy, and fluency (CAF), requires attention and working memory involvement, then committing attentional ressources to one may have a negative impact on others » (Skehan, 2009, p. 511)*

Skehan (2009, p. 511) précise que les caractéristiques d'une tâche, ainsi que les conditions dans lesquelles elle est réalisée, influencent la manière dont l'apprenant oriente son attention :

- les tâches basées sur des informations concrètes ou familières privilégient la précision et la fluidité ;
- les tâches structurées privilégient la précision et la fluidité ;
- les tâches interactives favorisent la précision et la complexité ;

- les tâches qui supposent la manipulation d'informations favorisent la complexité ;
- certaines conditions intervenues après la réalisation de la tâche, telles qu'une performance publique ou la retranscription de sa propre performance par l'apprenant, améliorent la précision.

L'auteur conclut qu'il est difficile pour un apprenant de privilégier les trois dimensions simultanément lors de l'exécution d'une tâche. De manière générale, la fluidité peut être associée soit à la précision, soit à la complexité, mais pas aux deux.

Une autre caractéristique identifiée par Skehan (2009) concerne la planification d'une tâche. D'après les recherches de Foster et Skehan (1996), si un apprenant s'engage dans une activité de planification avant de réaliser une tâche, il y aura un impact positif sur la fluidité et la complexité de sa production langagière. La complexité lexicale s'améliore également avec la planification : *« planning opportunities make a big difference to the speaker's capacity to mobilise less frequent words »* (Skehan, 2009, p. 515). Le lien entre la planification et la précision est, cependant, moins clair : dans certaines conditions, telles que la planification non détaillée, un lien était établi, mais dans les conditions de planification détaillée, les auteurs n'ont constaté aucun lien.

Cependant, Robinson (2001, 2009) avance une autre hypothèse : « *the Cognition Hypothesis »,* qui suppose que la complexité d'une tâche influence la performance de l'apprenant et explique ainsi la nature de la concurrence entre les trois paramètres. L'auteur propose que la séquence dans laquelle les tâches sont présentées à l'apprenant se fasse en fonction de leur niveau de complexité. Pour les classifier, Robinson (2001, 2009) et Robinson, Cadierno et Shirai (2009) proposent un cadre composé de trois volets : la complexité d'une tâche définie en termes d'exigences cognitives, la difficulté d'une tâche qui est liée aux facteurs associés à l'apprenant, tels que son aptitude, sa motivation, sa capacité à gérer l'anxiété *etc*. et, enfin, les conditions de la tâche en termes d'interactivité. Ensuite, l'auteur distingue deux types de variables qui influencent les exigences cognitives de la tâche et qui sont manipulables en amont (Robinson *et al.*, 2009, p. 535) :

- *« resource-directing variables »,* telles que le nombre d'éléments à communiquer, les demandes de la tâche en termes du raisonnement ;
- *« resource-dispersing variables* », telles que la planification, la structure de la tâche, le nombre d'étapes impliquées dans la tâche et l'indépendance de ces étapes.

Selon Robinson (2001, 2009), le fait de manipuler ces variables pour augmenter la complexité d'une tâche va favoriser simultanément la complexité et la précision de la performance de l'apprenant. Robinson *et al.* précisent (2009, p. 533) :

> *« as tasks increase in the conceptual/communicative demands they place on learners, then this should promote increased learner attention to aspects of the L2 system that can be used to communicative effect in meeting these demands. As a result, L2 learner speech should become increasingly grammaticized and complex across sequences of simple to complex task performance. »*

Ainsi, là où Skehen (2009) voit une tension naturelle entre la précision et la complexité en raison des ressources attentionnelles limitées, Robinson (2001, 2009) affirme que la complexité de la tâche conduira à la fois à une amélioration de la précision et de la complexité. Ellis & Barkhuizen, (2005, p. 144) et Skehan (2009, p. 521) réfutent l'hypothèse de Robinson citant le manque de résultats probants des recherches allant dans ce sens.

2.7. Changement de paradigme : implications pour les enseignants et les apprenants

Le dispositif hybride représente un changement de paradigme à la fois pour les étudiants et les enseignants partant d'un paradigme transmissif centré sur les savoirs reçus collectivement vers un paradigme constructiviste centré sur un apprenant autonome et responsable de sa formation dans une démarche participative et active. De plus, la déstructuration des parcours d'apprentissage liée au contexte de formation à distance (Narcy-Combes, J.-P., 2013) et l'approche par les tâches modifient davantage le rôle de l'étudiant et augmentent cette demande d'autonomie. Ceci implique également un changement fondamental du rôle de l'enseignant et de ses relations avec les apprenants. Nous allons examiner plus en détails ces implications en commençant par analyser les nouveaux rôles de l'enseignant, pour ensuite approfondir l'impact sur les apprenants de l'autonomie et du travail en groupe.

2.7.1. Redéfinition du rôle de l'enseignant

Traditionnellement, l'enseignant était détenteur et transmetteur du savoir, comme le décrit Samuda (2009, p. 380) : *« provider of bite-sized input, supplier of feedback and engineer of controlled progressions of classroom activity »,* ce qui l'amène à adopter des rôles de contrôleur, d'organisateur ou d'évaluateur (Samuda, 2009). Les rôles de l'enseignant dans le

cadre de l'apprentissage à distance dans une perspective socio-constructiviste sont ceux d'animateur, de facilitateur, de médiateur et de tuteur (Pothier 2003), sans oublier celui de concepteur (Bertin, 2003 ; Narcy-Combes, 2005). Dans le cadre de l'approche par les tâches, Willis et Willis (2007, pp. 149-151) rajoutent d'autres rôles tels que guide, organisateur, et conseiller. Ainsi, l'enseignant facilite des interactions entre apprenants, anime le travail en groupe et accompagne la réflexion des apprenants. Pour Lamy et Goodfellow (1999, p. 5), l'enseignant est un *« social facilitator »* qui encourage la socialisation et facilite la communication, mais qui doit savoir également se mettre en retrait pour permettre la réflexion des apprenants. Il devient ainsi médiateur dans l'apprentissage permettant à l'apprenant d'atteindre un niveau qu'il n'arrive pas à atteindre tout seul (Pothier, 2003). Les rôles sont donc multiples et ne sont pas statiques, ce qui complexifie le travail de l'enseignant.

Les rapports entre l'enseignant et l'apprenant évoluent également. Dans ce nouveau modèle d'apprentissage, ils deviennent *« des collaborateurs »* (Pothier, 2003, p. 89) dans les interactions et la co-construction des savoirs, ce qui amène Van den Branden (2009, p. 401) à décrire l'enseignant comme :

> *« a true interactional partner, negotiating meaning and content with the students, eliciting and encouraging their output ».*

De même, Lamy et Goodfellow (1999, p. 5) mettent en avant la notion d'égalité entre l'enseignant et l'apprenant en les comparant à des collègues : *« the teacher then has to relate to learners on a personal basis and more often as a colleague than an authority »* jusqu'à devenir parfois même co-apprenant (Hauck & Hampel, 2005).

Viennent s'ajouter aux nouveaux rôles de l'enseignant l'exigence de nouvelles capacités, notamment une aisance dans l'usage des TIC et la conception des tâches (Guichon, 2009, 2011 ; Hauck & Haezewindt, 1999 ; Warschauer, 2002). L'enseignant est donc amené à développer des *« multiliteracies »* (Lamy & Hampel, 2007) afin de pouvoir gérer toutes les interactions entre les différents éléments de la situation d'apprentissage à distance (Bertin, 2013), tels que nous les avons décrits dans le premier chapitre. Warschauer (2002, p. 455) identifie quatre compétences techniques dites *« electronic literacies »* :

- *« computer literacy »* - la capacité à utiliser un ordinateur et des logiciels ;

- *« information literacy »* - la capacité à trouver, trier et évaluer du contenu sur Internet ;
- *« multimedia literacy »* - la capacité à concevoir et à développer des matériaux adaptés au support numérique interactif exploitant les différentes modalités (texte, son, image) ;
- « *computer-mediated communication literacy* » - la capacité à interagir avec les apprenants à distance et à gérer ces interactions.

Guichon (2009) distingue trois compétences liées à l'apprentissage à distance en mode synchrone qui combinent les deux dernières compétences définies par Warschauer (2002) :

- les compétences de régulation socio-affective - la capacité de l'enseignant à créer et maintenir un climat propice à la participation orale et ainsi favoriser le développement d'une communauté d'apprenants ;
- les compétences de médiation pédagogique - la capacité à concevoir des activités appropriées à ce type de communication dans le but d'optimiser l'engagement cognitif et émotionnel des apprenants dans l'échange ;
- les compétences de régulation techno-sémio-pédagogiques - la capacité à utiliser les outils de communication à disposition et les différentes modalités (texte, son, image, temps).

Il est important de prendre la mesure de la manière dont les enseignants impliqués dans le dispositif s'approprient ces nouveaux rôles et d'en évaluer l'impact. Au cours de l'évaluation, nous examinerons donc les représentations qu'ont les enseignants de leurs rôles et comment ils se manifestent en séance de présentiel.

2.7.2. Nouvelles exigences pour les étudiants

2.7.2.1. L'autonomie

L'étudiant qui arrive en première année à l'université, ayant eu auparavant peu de liberté dans le milieu scolaire, doit faire face à un mode de fonctionnement en rupture avec ses méthodes habituelles. Le dispositif hybride pousse l'apprenant à prendre plus de responsabilités dans la gestion de son apprentissage et plus d'initiatives, chacun devant construire son savoir par le biais de l'action. Il sous-entend que les étudiants sont capables de gérer leurs activités d'apprentissage à distance et d'organiser et de gérer le travail en groupe pour préparer les tâches. Ils peuvent prendre leur temps et s'organiser à leur manière, ce qui constitue une forme

d'individualisation et d'autonomie (choix de moments, de lieux et de rythmes de travail) (Pothier 2003). La question de l'autonomie, plus spécifiquement la capacité des apprenants de l'assumer, est donc au cœur de l'appropriation d'une situation d'auto-apprentissage, les TIC faisant de l'autonomie des utilisateurs une condition de leur efficacité, comme nous le rappelle Linard (2003, p. 243).

La question se pose de savoir si l'autonomie constitue une condition nécessaire à l'autoformation ou si c'est un objectif de la formation. Nous reviendrons à cette question, mais commençons par un bref retour théorique sur l'autonomie. Nous reprenons ici la définition donnée par Holec (1979, p. 32) pour qui un apprenant autonome est :

> *« un apprenant qui a la capacité de prendre en charge son propre apprentissage […] prendre en charge son apprentissage, c'est avoir la responsabilité, et l'assumer,, de toutes les décisions concernant tous les aspects de cet apprentissage, c'est-à-dire : la détermination des objectifs ; la définition des contenus et des progressions ; la sélection des méthodes et des techniques à mettre en œuvre ; le contrôle du déroulement de l'acquisition proprement dite (rythme, moment, lieu) ; l'évaluation de l'acquisition réalisée. L'apprenant autonome est capable de prendre lui-même toutes ces décisions concernant l'apprentissage dans lequel il désire, ou se trouve, être impliqué. »*

Ce concept d'autonomie, basé sur les principes de liberté individuelle et de responsabilité en termes de gestion et d'organisation de son propre apprentissage, est ambitieux. L'autonomie n'est pas un objectif en soi, mais un outil pour l'apprentissage de la langue. Little (1991, p. 4) complète cette définition en rajoutant les capacités cognitives que sous-tend cette auto-gestion en mettant en avant la réflexion critique :

> *« autonomy is a capacity for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular psychological relation to the process and content of his learning. » (p.4)*

Pour Benson (2011, p. 58), il s'agit de prendre le contrôle de son apprentissage plutôt que de le prendre en charge, en précisant que le construit de *« contrôle »* permet de mener des recherches empiriques, ce qui n'est pas le cas pour les construits de *« charge »* ou de

« responsabilité ». Il ajoute une troisième dimension aux définitions de Holec et de Little en soulignant l'aspect social et collectif qu'implique une prise de contrôle du contenu de l'apprentissage, car l'apprenant n'est jamais isolé mais toujours en situation d'interaction :

> *« there is also, therefore, a social aspect to control over learning content, which involves the learner's ability to negotiate over goals, purposes, content and resources with others. » (Benson, 2011, p. 60).*

La capacité d'autonomie est donc multidimensionnelle, comme le résume Linard (2003, p. 244) :

> « *l'autonomie est une capacité de haut niveau, cognitive mais aussi psychologique et sociale, qui implique des qualités d'attention, d'autocontrôle, d'intelligence, de confiance en soi et de relation que peu d'individus possèdent ensemble à l'état naturel* .»

La capacité d'autonomie n'est donc pas à la portée de tout le monde et peut prendre différentes formes en fonction du contexte et des variables personnelles des apprenants (Belan et Narcy-Combes, 2011 ; Benson, 2011 ; Hurd, 2005 ; Linard, 2003). En s'appuyant sur les travaux d'Ehrenberg (2010), Belan et Narcy-Combes (2011, p. 89) vont même jusqu'à affirmer que l'autonomie selon la définition de Holec *« ne trouve pas sa place dans le contexte socioculturel français »* où les étudiants ont tendance *« à attribuer à l'enseignant la responsabilité de la plupart des fonctions »* de leur apprentissage. Habitués à ce rôle passif, les apprenants ont du mal à assumer leur autonomie et par conséquent peuvent avoir une réaction de résistance face à la situation d'auto-apprentissage parce que : « *c'est une nouveauté un peu traumatisante […] et qu'il est beaucoup plus sécurisant d'être pris en charge »* (Pothier, 2003, p. 114).

L'autonomie ne peut se prescrire donc, mais peut se construire par l'entraînement et l'accompagnement (Barbot, 2000 ; Belan & Narcy-Combes, 2011 ; Linard, 2003 ; Little, 2007). Cette construction est *« un véritable processus d'acculturation »* selon Belan et Narcy-Combes (2011, p. 90), appelée *« autonomisation »* par Meirieu (1996, p.76) pour signifier que ce n'est pas un état définitif et global en opposition au terme d'autonomie. Le passage se fait progressivement et différemment en fonction des domaines de compétences :

« the fact is that autonomy is likely to be hard-won and its permanence cannot be guaranteed; and the learner who displays a high degree of autonomy in one area may be non-autonomous in another. »

Ce processus ne signifie pas d'être auto-suffisant : l'apprenant ne doit pas « *se passer des professionnels et des pairs* » pour s'assurer qu'il prenne une part active dans sa formation (Pothier, 2003, p. 89). La médiation humaine reste donc essentielle. Glikman (2002, p. 266) conclut que :

« ce n'est que par l'acquisition de comportements autonomes que les apprenants peuvent tirer parti des potentialités des outils techniques, comme de la formation dans son ensemble. »

Quelles aides proposer alors pour favoriser ce processus d'autonomisation ? Albero (2003) nous rappelle qu'il est *« impossible d'enseigner et d'apprendre à être autonome globalement ».* En revanche, nous pouvons aider les apprenants à acquérir des compétences spécifiques. Pour cela, Albero (2003) préfère sortir des définitions globales d'autonomie, telles que nous venons d'expliciter plus haut, pour proposer un cadre opérationnel qui délimite sept domaines d'application de l'autonomie, auxquels elle associe des compétences requises dont nous citons quelques exemples :

- **technique** (maîtriser les technologies, s'adapter à la diversité des outils) ;
- **informationnel** (rechercher et trouver de l'information pertinente, savoir stocker, gérer et restituer l'information recueillie) ;
- **méthodologique** (savoir organiser son travail et s'auto-évaluer) ;
- **social** (communiquer pour apprendre, coopérer, échanger, partager l'information) ;
- **cognitif** (analyser les éléments observés, créer des liens entre les éléments nouveaux et les éléments déjà connus, formuler des hypothèses) ;
- **métacognitif** (mener une activité réflexive sur l'action et la démarche d'apprentissage) ;
- **psycho-affectif** (réguler ses émotions, prendre de la distance, prendre une initiative).

À ceux-là, il convient de rajouter, comme le précise Nissen (2007), l'autonomie langagière (agir avec d'autres en L2 dans un contexte donné). Selon Albero (2003), cette distinction en domaines d'application nous permet de concevoir, comme partie intégrante des dispositifs de formation, un accompagnement visant à l'acquisition des compétences diversifiées, ce qui contribue à augmenter le degré d'autonomie de l'apprenant. L'auteur prône une aide

personnalisée à l'apprenant comme par exemple : l'orientation, l'aide au diagnostic à partir d'une (auto)évaluation, le conseil, le soutien psycho-cognitif *etc.* White (2003) insiste sur l'importance de maintenir un équilibre entre l'indépendance et le soutien.
Nous nous intéressons à la capacité d'autonomisation de nos apprenants : comment s'adaptent-ils au nouveau fonctionnement induit par le dispositif hybride ? Comment perçoivent-ils l'accompagnement apporté par les enseignants ? Pour répondre à ces questions, nous avons mené des entretiens individuels et mis en place une série de questionnaires auprès des étudiants de LEA 1 et L3, que nous examinerons davantage dans la deuxième et troisième partie.

2.7.2.2. Les dynamiques de groupe

Etant donné l'importance des interactions dans l'acquisition de la L2, les dynamiques de groupe vont jouer un rôle très important dans l'apprentissage, comme le souligne Little (2007, p. 25) *« group work is essential because it is only by working in small groups that learners can engage in intensive use of the target language ».* Le travail en groupe est un principe inhérent au dispositif hybride, car basé sur l'approche par les tâches impliquant un travail collaboratif. Rappelons que les macro-taches sont réalisées par groupe de quatre apprenants. Ce travail collaboratif requiert une plus grande autonomie des étudiants, car ils doivent choisir les membres de leur groupe, gérer des niveaux hétérogènes des différents participants et les différences de personnalités, s'organiser, se rencontrer en dehors des séances en présentiel *etc*. Par conséquent, il peut constituer un changement important pour les apprenants issus du milieu scolaire.

Dornyeï (2003, p. 4) définit un groupe comme une entité sociale puissante constituée d'étudiants en tant que participants actifs avec un enseignant en rôle central. Tochon (2003) souligne non seulement l'interdépendance social entre les membres du groupe, mais également l'interdépendance cognitive. Selon Dornyeï (2003) en groupe les participants sont plus performants qu'individuellement. Dornyeï (2003) note que le groupe a un effet sur la performance des individus et par conséquent sur l'efficacité de l'apprentissage. Selon ces auteurs, le comportement entre individus est un facteur important de réussite. Ainsi, des bons rapports au sein d'un groupe contribuent à pousser les individus à se surpasser. A contrario, si les étapes du développement d'un groupe sont interrompues, cela peut influer de façon négative sur l'apprentissage en créant un obstacle :

> *« If group development goes astray, it can become a serious obstacle to learning and can punish its members by making group life miserable. However, when positive group development processes are attended to, they can reward the group's members and can provide the necessary driving force to pursue group learning goals beyond our expectations. »* (Dornyeï, 2003, p. 3)

Les dynamiques de groupe ont également une influence sur la volonté de l'apprenant à communiquer dans une situation donnée dite « *willingness to communicate - WTC »*, ce que MacIntyre, Clément, Dörnyei et Noels (1998, p. 559) définissent comme *« a situation specific variable representing an intention to communicate at a specific time to a specific person ».* Ainsi les relations entre les différents participants d'un groupe, leurs attitudes ainsi que le climat général du groupe jouent un rôle important dans la volonté de l'apprenant à communiquer et à s'impliquer dans une tâche.

Ehrman et Dörnyei (1998) distinguent six caractéristiques d'un groupe :

- l'interaction entre les participants ;
- l'appartenance à une entité distincte ;
- le partage du même objectif ;
- le groupe perdure un certain temps ;
- Une structure interne caractérisée par des normes de comportement, des bonnes relations interpersonnelles et une division de rôles, voire une certaine hiérarchie ;
- Un sens de responsabilité vis-à-vis des actions de tous les participants.

Dornyeï (2003, p. 50) identifie quatre étapes dans le processus de développement d'un groupe : la formation du groupe, la phase de transition, l'étape de la performance et la dissolution du groupe. La phase de « *transition* » conduit à la définition des objectifs et des normes de fonctionnement du groupe, ainsi que des rôles de chacun, mais est souvent caractérisée par des conflits et des tensions. Cette étape est nécessaire pour créer une cohésion du groupe pour qu'il soit performant ultérieurement. L'étape dite « performante » est synonyme de coopération, d'action et d'un travail de qualité, car le groupe a atteint une certaine maturité ayant résolu tous les problèmes lors des précédentes étapes. La dissolution constitue la dernière étape du développement du groupe. Elle doit être bien préparée et jamais brusque afin de consolider les acquis du groupe.

Pothier (2003, p. 87) récapitule les avantages du travail en groupe tout en soulignant les problèmes auxquelles les apprenants peuvent faire face :

> *« le groupe est un incomparable moyen d'exercice et de mise en pratique plus motivante que le travail solitaire grâce aux interactions et aux conflits socio-cognitifs qui ne manqueront pas d s'y produire. »*

2.8. Synthèse

Le dispositif a été conçu en s'appuyant sur des recherches récentes dans le domaine de la didactique et de l'acquisition des L2. Dans ce chapitre, nous avons présenté dans un premier temps l'approche socio-constructiviste qui met l'accent sur les interactions avec autrui (Bruner, 2000) et la co-construction des savoirs. Le rôle de l'échafaudage (« *scaffolding* »), qui permet aux apprenants d' atteindre des niveaux supérieurs de l'utilisation de la langue, a été souligné. Ensuite nous nous sommes intéressés aux processus cognitifs qui déclenchent les apprentissages et en particulier le fonctionnement de la mémoire dans le traitement de l'information et la construction des connaissances. Nous avons constaté que les capacités de la mémoire de travail et les capacités attentionnelles sont limitées, ce qui a des implications pour l'apprentissage de L2. Ces limitations vont pousser l'apprenant à sélectionner sur quoi il porte son attention, ce qui correspond à une allocation stratégique des ressources cognitives.

Nous avons mis en avant le rôle de l'*output* dans l'apprentissage de la L2 et nous en tiendrons compte lors de la conception de l'évaluation des apprentissages. Swain (1995, 2000) souligne trois rôles pour la production qui permet à l'apprenant de repérer l'écart entre ce qu'il produit et la langue cible, de tester ses propres hypothèses sur la langue et de s'engager dans la métaréflexion. La production est favorisée par l'approche par les tâches, qui met l'accent sur l'usage de la langue pour atteindre un objectif. Nous nous attacherons à concevoir une tâche réaliste avec un objectif précis. L'apprenant interagit avec d'autres apprenants en situation authentique et d'un point de vue théorique, ce sont les interactions suscitées par la tâche qui favorisent l'acquisition. Nous avons distingué les macro-tâches, qui sont réalistes, des micro-tâches, qui sont plus circonscrites et favorisent l'entraînement et la remédiation. Les trois paramètres de fluidité, de précision et de complexité sont au cœur de notre évaluation des acquisitions. Ils nous permettent d'appréhender l'évolution de la compétence langagière des apprenants et d'étudier de manière plus fine la production en L2. Nous présenterons les

mesures associées à ces critères dans la deuxième partie de cette étude. L'analyse de ces fondements théoriques a mis en avant les nouveaux rôles de l'apprenant et de l'enseignant dans le processus d'apprentissage et les nouvelles exigences demandées aux apprenants quant à leur autonomie et leur capacité à travailler en groupe.

Chapitre 3 : Concepts et modèles d'évaluation

3.1. Introduction

Nous partageons le point de vue de Glikman (2002, p. 272) sur la nécessité d'évaluer toute action de formation pour déterminer son efficacité et ceci dans une démarche qualité ayant pour but d'apporter des améliorations ou des modifications pour une meilleure adaptation au terrain. Pour ce faire, nous pensons que l'évaluation doit prendre en compte l'ensemble des composantes du dispositif hybride, à savoir : apprenants, enseignants, langue/culture, outil, ainsi que le contexte.

Nous commençons dans le chapitre 3 par définir ce que nous voulons dire par le terme « évaluer » avant d'exposer les différents paradigmes de pensée qui dominent le champs de l'évaluation et influencent les pratiques, tout comme les différentes postures de l'évaluateur. Ceci permet de positionner l'évaluateur dans ses recherches, en l'occurrence il s'agit de présenter mon positionnement paradigmatique et ma réflexion sur les postures. Nous présenterons ensuite un bref historique de l'évaluation en didactiques des langues.

Vial (2009, p.14) nous rappelle que *« la bonne évaluation est une chimère »*. Néanmoins, nous tenterons de proposer quelques modèles d'évaluation qui peuvent éclaircir les démarches et nous aider à définir l'objet de notre évaluation. Nous verrons que la notion de tensions ou de contradictions sera récurrente dans ce chapitre en ce qui concerne les pratiques et les représentations.

3.2. Qu'est-ce qu'évaluer ?

Évaluer un dispositif de formation suppose dans un premier temps de donner un sens aux termes utilisés. Pour mieux cerner la notion d'évaluation, nous allons donc nous appuyer sur les définitions de Parmentier (2008, p. 197) et Lynch (1996 : 2). Pour Parmentier (reprenant De Ketele, 1980) évaluer signifie :

> *« examiner le degré d'adéquation entre un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé, en vue de prendre une décision. L'évaluation s'inscrit donc dans un processus permanent de recherche d'améliorations ».*

Quant à Lynch (1996, p. 2), l'évaluation se définit comme :

> *« the systematic attempt to gather information in order to make judgements or decisions. As such, evaluative information can be both qualitative and quantitative in form, and can be gathered through different methods [...] ».*

De ces définition nous retiendrons que l'évaluation est un processus récurrent conduisant à un jugement basé sur des critères clairement définis en vue d'une prise de décision quant à la poursuite d'une action ou d'un objectif. Ainsi, évaluer c'est produire un jugement de valeur qui a un impact direct sur le dispositif, l'apprenant, mais également sur d'autres acteurs impliquées dans l'évaluation tels que l'enseignant ou l'institution. Cette notion de valeur est centrale à la question d'évaluation, car selon Huver et Springer (2011, p. 14), l'évaluateur ne peut être considéré comme neutre, mais comme *« porteur de représentations, de valeurs, d'expériences, intervenant dans un contexte politique, social et didactique »,* ce qui influence ses pratiques et ses choix méthodologiques. S'inscrivant dans des représentations, un jugement dépend donc de la subjectivité de son évaluateur et c'est pour cette raison que toute évaluation ne peut être que subjective. L'évaluation, comme l'indique Vial (2009, p. 13), est avant tout *« une pratique sociale » et un « processus humain » (p.23)*. D'ailleurs, Vial (2009, p. 14) réfute l'idée de pouvoir donner une définition stable à la notion d'évaluation, car pour lui « *c'est le travail de l'évaluateur de se construire une définition : à vrai dire une caractérisation dans laquelle il se reconnaît à un moment donné. »*

Lynch attire notre attention sur les dimensions qualitative et quantitative de l'évaluation. En effet, l'évaluateur doit prendre conscience des tensions épistémologique et sociopolitique qui

existent entre deux paradigmes caractérisés par *« une orientation objectiviste/quantitative »* et une *« orientation subjectiviste/qualitative »* afin de construire son propre positionnement (Huver et Springer, 2011, pp. 18-19). Ces auteurs (2011, p. 8) déplorent que trop souvent une approche basée sur des outils d'évaluation quantitatifs, objectifs et techniques (paradigme mécaniste) est privilégiée au détriment d'un questionnement sur leur pertinence et leur adéquation aux contextes et publics variés, ce qui relève d'une vision constructiviste où l'accent est sur l'interprétation et la posture de l'évaluateur (paradigme holistique). Ces paradigmes sont explorés plus en détails ci-dessous.

Dans sa définition, Parmentier (2008, p. 197) insiste sur le fait que l'évaluation est un processus dynamique et constant qui contribue à l'amélioration de la qualité des formations et des enseignements. C'est en effet un des principes qui guide notre évaluation (Narcy-Combes & McAllister, 2011 ; Narcy-Combes, 2012), ce qui permet d'identifier les points forts et les points faibles afin de mettre en place des actions correctrices à chaque étape du processus de la formation. Ainsi, l'évaluation fait partie intégrante des processus de conception et de développement d'un dispositif de formation (Bertin *et al.*, 2010 ; Guichon, 2006 ; Narcy-Combes, J.-P., 2013, Narcy-Combes, M.-F., 2008a, 2012 ; Pothier *et al.*, 2000).

Parmentier (2008, p. 208) résume les trois principes clés d'une démarche d'évaluation :

- impliquer les acteurs et les responsables de formation / enseignants ;
- l'adapter en fonction du type de formation et des contenus ;
- la concevoir dès conception du dispositif et informer de la démarche.

Notre dispositif d'évaluation est en effet présent dans le cahier des charges du projet.

3.3. Oppositions et tensions en évaluation

3.3.1. Tensions entre les paradigmes mécaniste et holistique

Ayant souligné les tensions qui existent entre ces deux paradigmes qui dominent le champ de l'évaluation, il semble pertinent ici d'explorer leurs origines, leurs fondements, et comment ils ont évolué dans le temps pour mieux comprendre les tendances actuelles et pour ensuite mettre en perspective mon propre positionnement à leur regard. Cette mise en perspective est nécessaire car, comme le souligne Jorro (2006, p. 75), : *« l'acte évaluatif n'existe pas indépendamment de l'acteur qui le met en œuvre »*.

Vial (2009, p. 44) regroupe les modèles d'évaluation en trois périodes en partant des approches plus quantitatives et technicistes vers des approches qualitatives et humanistes :

- l'évaluation-mesure
- l'évaluation gestion
- l'évaluation-problématisation

La première période considère l'évaluation comme une opération pour mesurer et contrôler une situation par rapport à une norme pré-établie en cherchant à garantir l'objectivité et à minimiser la subjectivité. On y trouve des modèles d'évaluation tels que la psychométrie et la docimologie qui ont eu une influence forte sur la recherche et les pratiques en évaluation en imposant les critères d'objectivité, de fiabilité, et de validité. C'est le paradigme mécaniste dont le principal défaut est sa non-prise en compte de la relation humaine.

La seconde période représente une ouverture des ces courants plus mécaniques et technicistes vers une approche plus humaniste et holistique qui met l'accent sur le sujet. Elle est associée aux modèles contemporains de gestion où il s'agit de gérer ou maîtriser des situations (des coûts, des projets, des objectifs *etc.*) et résoudre des problèmes. L'évaluation sert à la prise de décision pour une meilleure efficacité, rentabilité ou plus-value et la priorité est donnée aux procédures. On distingue un nombre de modèles tels que l'évaluation par les objectifs ou l'évaluation dans le systémisme.

La troisième période est axée sur le questionnement de l'action et la problématisation pour trouver du sens. C'est une approche profondément humaniste qui s'inscrit dans une perspective complexe et systémique empruntant des références de multiples disciplines telles que la philosophie et l'épistémologie au fur et mesure du processus d'évaluation. Le tableau 3.1 reprend quelques éléments clés de la présentation de Vial (2009, p. 60) pour résumer les contradictions entre les deux paradigmes qui représentent deux visions du monde différentes.

Tableau 3.1 : *Le conflit des paradigmes mécaniste et holistique (d'après Vial, 2009, p. 60)*

	Paradigme mécaniste	**Paradigme holistique**
Inspiration philosophique	Idéalisme Essentialisme	Holisme
Épistémologie revendiquée	Positivisme Déterminisme Rationalisme Approche quantitative	Constructivisme Approche qualitative
Mode de raisonnement survalorisé	« ou » Réduction – isolement Analytique	« et » Correspondances Le ressenti
Symboles privilégiés	l'horloge l'objet l'ordinateur	le texte le sujet
Statut du discours prépondérant	Rationaliser Argumenter Informer Expliquer Être logique	Suggérer, émouvoir Communiquer Rechercher la signification symbolique Privilégier le sens

Face à cette polarisation entre les deux paradigmes où d'un côté on vise le contrôle, l'objectivité, et des mesures quantitatifs et techniques, et de l'autre, l'évaluation, la subjectivité, et des modèles qualitatifs, l'évaluateur se trouve en *« conflit paradigmatique »* (Vial, 2009, p. 59). Dans quel paradigme doit-il s'inscrire ? Ne risque-t-il pas, en choisissant l'un plutôt que l'autre, de se limiter en se privant des potentialités de l'autre ? C'est pour cette raison que Vial (2009, pp. 62 -63) plaide pour un certain pragmatisme et le recours à une prise en compte des deux paradigmes dans la démarche d'évaluation. L'évaluateur se situe dans ces paradigmes, sans se laisser enfermer mais, au contraire, s'ouvre au paradigme qu'il a tendance à repousser. Il ne s'agit pas de choisir un modèle par rapport à un autre, mais grâce à la distanciation, de prendre du recul et *« multiplier les possibles »* (p. 50*).* Vial (p. 63) insiste sur la nécessité de : *« travailler en tension les deux paradigmes, de les mettre en dialectique, voire d'arriver à une dialogue. »*

Ces tensions sont également évoquées par Huver et Springer (2001, p. 32) qui notent qu'en réalité les représentations et les pratiques dans le champ de l'évaluation font souvent appel aux deux paradigmes. Un exemple serait l'analyse de contenu, qui au premier abord, relève d'une approche qualitative/holistique, mais qui implique une définition de catégories et un découpage du texte en unités qui sont ensuite comptées. Ici la frontière entre l'analyse

qualitative et quantitative est difficile à discerner. De même, Doucet (2001, p. 4) nous rappelle que la subjectivité n'est jamais exclue d'une évaluation quantitative, car le jugement existe quand même : il s'agit du jugement du concepteur du test qui a sélectionné les items. Pour Doucet (2001, p. 4) donc *« il y a en réalité toujours jugement »*. De ce fait, il est plus pertinent, selon Huver et Springer (2011, p. 33) de parler de *continua* plutôt que d'une opposition frontale entre les deux paradigmes : *« ces paradigmes s'entremêlent pour former des continuums et des espaces de variations posturales ».*

3.3.2. Postures de l'évaluateur

Nous venons d'évoquer les paradigmes épistémologiques qui régissent l'action de l'évaluateur, maintenant nous portons notre attention sur *« l'ethos »* de l'évaluateur, c'est-à-dire *« le caractère éthique qui irrigue son activité »* (Jorro, 2006, p. 68) ou, en d'autre termes, son système de valeurs. Nous nous intéressons ici à l'identité de l'évaluateur qui détermine son agir évaluatif. Jorro différencie quatre postures, qu'elle nomme des *« imaginaires »,* dont les imaginaires *« de la performance, de la maîtrise, de la construction et de la compréhension »* (p.69). Chaque imaginaire est associé à un profil d'évaluateur et une logique d'intervention spécifique qui renvoient à des conceptions différentes de l'évaluation : contrôle, encouragement, conseil et compréhension de la complexité de la situation d'évaluation.

Jorro (2006, p. 68) met en avant la notion du *« pouvoir d'agir »* de l'évaluateur. Pour certains évaluateurs leur ethos est associé à un désir de pouvoir qui se manifeste par un besoin d'exercer son autorité dans les situations d'évaluation, ce qui peut avoir des effets néfastes sur l'évalué. Elle prône alors *« une forme de sagesse pratique »* (p.68) où l'évaluateur prend conscience des limites de son pouvoir et adopte une certaine retenue grâce à une réflexion permanente sur ses pratiques.

« L'imaginaire de la performance » (Jorro, 2006, p. 70) est associé à l'exigence du résultat et suppose des pratiques de contrôle dans une logique administrative. *« Le contrôleur »* (p.70) cherche, en effet, à évaluer la conformité d'un dispositif de formation ou d'un établissement d'enseignement avec des systèmes de normes administratifs pour établir des classements ou des catégorisations. Il est guidé par la rationalité et l'objectivité et reste peu ouvert à d'autres points de vue, ce qui peut entraîner des conflits avec l'équipe pédagogique. Dans ce cas, selon Jorro (2006 , p. 70), l'évaluateur passe d'une posture de contrôleur à celle de *« juge »* où seul son verdict compte.

« L'imaginaire de la maîtrise » (Jorro, 2006, p. 70-71) est associé à la quête de l'efficacité pédagogique et aux actions de rééquilibrage ou de remédiation dans le but d'aider l'apprenant à progresser ou rendre un dispositif plus efficace. Le profil qui se dégage ici est l' *« entraîneur »* ou le *« coach »* (p.71) qui encourage l'effort et la réussite et gère la progression des acquisitions ou la maîtrise du savoir par un étayage. L'entraîneur valorise la planification, la structuration de l'action et le respect des étapes pour régler des dysfonctionnements. Il cherche à élaborer des projets de régularisation pour s'approcher des référentiels adoptant ici une posture d' *« expert »*.

« L'imaginaire de la construction » (Jorro, 2006, p. 71) fait référence à la co-construction des compétences. Il s'inscrit dans l'action visant l'accompagnement d'un apprenant, d'une équipe ou d'une institution dans le cadre d'un processus de changement. L'évaluateur privilégie l'activité et l'autonomie de l'apprenant, le considérant comme un véritable acteur impliqué dans le processus d'apprentissage. La posture dans cette situation est celle d'un *« conseiller »* ou *« l'expert-conseil »* (p.72). Il prend en compte les représentations de l'apprenant et reste à son écoute pour l'aider à construire des compétences par la mise en place de stratégies différenciées. C'est ce dernier point qui le distingue de l'imaginaire de la maîtrise. Du point de vue institutionnel, le conseiller tente de comprendre le contexte, la culture et les pratiques dans lesquels il intervient. Il prend en compte l'existant et met en place un dialogue avec l'évalué pour favoriser le processus de développement ou de régulation par rapport à des référentiels. Ses conseils ne sont jamais prescriptifs.

« L'imaginaire de la compréhension » (Jorro, 2006, p. 72) est basé sur une profonde compréhension de la complexité du contexte dans lequel se situent l'apprenant et l'institution. Vis-à-vis de l'apprenant, l'évaluateur adopte une posture d' « accompagnateur » : il observe, analyse et reste à l'écoute. D'un point de vue institutionnel, il passe à une posture de *« consultant »* : il analyse les aspects explicites du contexte tels que les symboles et les actes, ainsi que les aspects non explicites afin de mieux comprendre toutes les dimensions de la situation et tous les points de vues. Jorro (2006, p. 72) compare l'évaluateur à un ethnologue, qui s'immerge dans la culture, observe pendant une longue période, recueille des données, croise ses observations et implique tous les acteurs dans une démarche de recherche. Cette analyse et compréhension de la situation lui permettent de l'interpréter. Son interprétation peut s'éloigner des référentiels et aboutir à des perspectives nouvelles.

Jorro (2006, p. 74) précise que ces quatre imaginaires ne sont pas exclusifs et ne s'enchaînent pas dans un ordre spécifique. L'évaluateur adoptera telle ou telle posture en fonction du contexte et peut même passer par plusieurs postures dans un contexte donné. Dans ce cas, l'évaluateur doit être conscient des postures qu'il adopte et cherche à ne pas les confondre, ce qui nécessite une réflexion de sa part sur son agir évaluatif.

3.3.3. Positionnement paradigmatique

Comme nous l'avons vu plus haut, l'acte évaluatif est étroitement lié au positionnement épistémologique et à l'ethos de l'évaluateur. Il me semble donc nécessaire à présent de préciser mon propre positionnement au regard des deux paradigmes examinés précédemment et des différentes postures de l'évaluateur pour mieux comprendre les choix que j'ai effectués en ce qui concerne les méthodologies et l'analyse des données que nous verrons dans les parties deux et trois. Huver et Springer (2011, p. 11) nous rappellent que ce positionnement relève de la responsabilité didactique et éthique de l'évaluateur et vise à le mettre au cœur du système et à lui accorder un rôle actif. Ils précisent que ce positionnement est *« à la fois contextualisé, évolutif et historiquement situé* » (p.94). Mon orientation est liée à mon expérience professionnelle antérieure qui, a en quelque sorte forgé mes représentations, qui sont en train d'évoluer. J'ai également une volonté de m'ouvrir à d'autres méthodes et pratiques.

Comme j'ai mentionné précédemment dans l'introduction, ma carrière en entreprise m'a amenée à mettre en œuvre et à gérer des grands projets au niveau marketing. Cela m'a donné le goût pour la gestion économique et technique des situations et une appréciation des outils de gestion (gestion de coûts, gestion de projets, calcul de retour sur investissement *etc.*), que j'étais amenée à utiliser. Ainsi, si on se réfère aux modèles de Vial présentés précédemment je me situe dans la seconde période associée aux modèles contemporains de gestion avec une certaine appréciation de la démarche quantitative pour ses résultats concrets et objectifs.

Ceci étant, je reconnais les limites d'une démarche fondée seulement sur la méthodologie quantitative qui ne prend pas en compte le contexte et les représentations des acteurs du projet. L'approche qualitative permet d'enrichir les données quantitatives et techniques qui ne parlent pas d'elles-mêmes. Je reconnais également mes propres limites, car je ne suis pas statisticienne, donc mon analyse et interprétation des chiffres sont limitées de ce fait. C'est pour ces raisons qu'une approche de méthodes mixtes alliant des méthodes ou techniques à la fois quantitatives (paradigme mécaniste) et qualitatives (paradigme holistique), me semble

mieux adaptée et peut offrir des avantages pour la compréhension des phénomènes en question. Je reviendrai sur ce positionnement et la question de méthodes mixtes dans la deuxième partie.

En ce qui concerne les postures de l'évaluateur, je me situe entre le conseiller et le consultant. En tant que conseiller, je suis amenée à diagnostiquer, analyser et préconiser tout en m'appuyant sur des référentiels tels que le CECRL, que nous examinerons plus tard. La nature complexe du contexte dans lequel s'inscrit notre dispositif hybride requiert la démarche de recherche et l'implication de l'évaluateur qui sous-tendent la posture de consultant. Il s'agit de rechercher les multiples dimensions de la situation d'apprentissage dans une perspective longitudinale, ce qui sous-entend une compréhension du contexte et des acteurs, le recueil et le croisement de données, un questionnement constant et un espace de réflexion ouvrant de nouvelles perspectives.

3.4. Évaluation en didactique des langues : un bref historique

Nous allons maintenant montrer comment ces paradigmes ont influencé l'évaluation dans la didactique des langues en présentant un bref historique de la question. Ceci permettra de comprendre les évolutions et les enjeux actuels de l'évaluation. Selon Tardieu (2006, p. 220) le terme « évaluer » est relativement récent en didactique des langues et on attribue son origine aux sciences sociales behavioristes aux Etats-Unis. Elle précise qu'en France l'évaluation a commencé à s'affirmer dans les années soixante-dix pour accompagner les méthodes comme la pédagogie par objectifs, en particulier, ce qu'affirment Huver et Springer (2011, p. 73). Ils voient, en effet, un lien entre l'émergence de la question de l'évaluation dans la didactique des langues avec la première articulation entre les différentes théories de la langue, de l'apprentissage et de l'évaluation qui était réalisée à cette époque.

En effet, Huver et Springer (2011, pp. 72 – 73) identifient trois périodes distinctes à partir des années 1960 :

- la période structuraliste
- la période communicative
- la période approche par les compétences

3.4.1. L'influence du structuralisme

La période structuraliste autour des années 1960 et 1970 est associée au paradigme mécaniste car l'évaluation à cette époque est surtout fondée sur une vision techniciste qui voit l'objet de l'apprentissage comme étant mesurable et s'inspire des méthodes de psychométrie. La recherche de l'objectivité est primordiale, ce qui explique l'accent sur l'évaluation des unités linguistiques distinctes par des méthodes telles que des textes à trous, des questions à choix multiples, appariement *etc.* Selon Huver et Springer (2011, p. 75), les chercheurs français s'intéressent peu à la question de l'évaluation en langues à cette période car c'est la linguistique qui domine le champ de la didactique des langues.

3.4.2. L'influence de l'approche communicative

Cette situation a commencé à évoluer pendant la période communicative de 1970 à 1995 avec l'influence de l'approche communicative (Hymes, 1972) qui met l'accent sur la compétence communicative plutôt que linguistique. La compétence communicative englobe la connaissance des règles psycholinguistiques, culturelles et sociales qui déterminent l'utilisation de la parole dans un cadre social. Cette approche s'est développée suite aux travaux du conseil de l'Europe en 1972, qui avaient pour but de développer un programme d'apprentissage des langues visant des adultes pour faciliter les relations entre les populations et le développement économique. Ceci a donné lieu au référentiel *« Threshold level/Niveau Seuil »* en 1975 spécifiant des fonctions langagières en partant des besoins des apprenants et les savoirs qu'un apprenant doit maîtriser pour communiquer.

Dans un premier temps, ces évolutions vont avoir un impact limité sur les pratiques d'évaluation car le structuralisme continuera à être privilégié au détriment d'une prise en compte des besoins des apprenants. Cependant, la notion de compétence communicative jouera un rôle important, en particulier dans le domaine de la formation d'adultes, et coïncidera avec le développement de la certification et des pratiques d'auto-évaluation (Huver et Springer 2011, p. 79).

Une des difficultés de cette approche est de bien cerner et définir la notion de compétence pour pouvoir porter un jugement sur la performance, ce qui sous-entend la question des critères d'évaluation à utiliser. Plusieurs auteurs ont apporté des clarifications à ces questions dont Canale et Swain (1980) dans un premier temps, puis Bachmann (1990) qui élargit leur définition. Ainsi, Canale et Swain (1980) proposent un modèle qui distingue quatre

composantes constitutives de la compétence de communication :

- la compétence grammaticale (connaissances du système langagier : grammaire, lexique et phonologie) ;
- la compétence sociolinguistique (capacité à employer de manière appropriée une langue grâce aux connaissances de la propriété des formes - par exemple, « règles » d'adresse - et du discours dans un contexte social ou socioculturel – prise en compte de régulations et de normes sociales) ;
- la compétence discursive (connaissance formelle des discours appropriés et la capacité à tenir un discours étendu) ;
- la compétence stratégique se distingue des autres composantes en étant de nature cognitive plutôt que linguistique. C'est la capacité à compenser un manque de connaissances linguistiques et à élaborer des stratégies en fonction de la situation d'interaction et du locuteur pour gérer l'inconnu ou l'imprévu.

En s'appuyant sur ce modèle, Bachman (1990) identifie trois composantes principales : la composante linguistique, la composante pragmatique et la composante socio-linguistique, ainsi que des critères d'évaluation globaux pour chaque composante. Ainsi, la composante linguistique est évaluée selon deux critères : sa complétude et sa justesse; la composante pragmatique selon la richesse du vocabulaire et la cohésion discursive du message et, enfin, la composante sociolinguistique selon trois critères : choix des registres, conformité sociale, références culturelles (Huver et Springer, 2011, p. 82). Bachman (1990) a également élargi la définition de la compétence stratégique élaborée par Canale et Swain (1980). Comme nous l'avons vu plus haut, ces auteurs ont essentiellement souligné l'effet de compensation, tandis que Bachman (1990) précise quatre composantes spécifiques : définition d'objectifs, planification, évaluation et exécution, ce qui renvoit aux opérations cognitives et métacognitives employées dans le cadre d'une interaction. Le modèle pragmatique de Bachman propose donc une évaluation critériée pour évaluer l'ensemble des composantes de façon intégrée pouvant s'appliquer à toute situation de communication.

Ces définitions de compétence communicative ont des implications importantes pour l'évaluation car, étant donné qu'il ne s'agit pas de compétences purement linguistiques, mais incluant également des dimensions pragmatiques, sociolinguistiques, sociocuturelles *etc.*, elle remet en question l'approche structuraliste qui prédomine jusque là et conçoit la langue comme « structure ». De plus, l'approche communicative suppose un acte de communication en

situation authentique, ce qui implique l'emploi de documents et de tâches authentiques dans l'évaluation à l'opposé des exercices structuraux, inauthentiques et non contextualisés (Huver et Springer, 2011, p. 80). Cet acte de communication dans lequel l'apprenant s'engage donne lieu à des réponses individuelles non standardisées, plutôt créatives, impliquant une subjectivité dans l'évaluation s'opposant ainsi aux critères d'objectivité et de fiabilité associés à la période structuraliste.

Les tests de performance prennent place dans le paysage de l'évaluation, mais montrent leurs limites car axés sur l'évaluation des compétences de manière isolée et non intégrée. Cette tendance à évaluer les compétences individuellement est la plus marquante de cette période et est surtout associée à l'évaluation des quatre *skills* (lire, écouter, parler, écrire), qui renvoie à la composante linguistique. Or, les travaux de Bachman (1990), en particulier, ont mis en évidence que l'interaction implique une intégration de l'ensemble des composantes de la compétence communicative, ce qui doit être reflétée dans l'évaluation. On teste ainsi la capacité de l'apprenant à intégrer des connaissances grammaticales, lexicales, contextuelles et pragmatiques *etc.* lors d'une évaluation. Huver et Springer (2011, pp. 82-83) notent deux autres tendances pendant cette période qui tentent de prendre en compte ces évolutions : d'une part, l'évaluation fonctionnelle qui met l'accent sur l'usage de la langue dans des situations de communication et, d'autre part, une approche plus globale et complexe qui intègre les différentes composantes.

3.4.3. L'influence du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues

2001 marque un tournant avec l'apparition du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (dorénavant CECRL). Publié par le Conseil de l'Europe, il est le fruit de plusieurs années de recherche linguistique encouragée par une volonté politique de favoriser une plus grande unité en Europe par *« l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel »* (CECRL, 2001, p. 9). Intitulé *« Apprendre, Enseigner, Évaluer »,* il place l'évaluation au cœur de la question de l'apprentissage des langues en proposant une spécification de niveaux de compétences générales et langagières, des descripteurs, et une diversification de pratiques d'évaluation. Nous étudierons plus en détail ces niveaux et descripteurs plus tard. En principe, il s'agit d'un document de référence pour l'enseignement qui ne se veut pas prescriptif, mais qui a pour but de fournir des orientations et des conseils, que chaque utilisateur peut choisir et adapter en fonction de son contexte. Le CECRL a donc été construit selon les principes de

souplesse, d'ouverture et de non dogmatisme, et se dit ne pas prôner « l'adoption d'un système unique et uniforme » (CECRL, 2001, p. 13). Cependant, l'adoption rapide des échelles de niveaux de compétences du CECRL, articulées en six niveaux (de A1, A2… à C2), dans le domaine de l'évaluation et de la certification, en particulier, lui a donné paradoxalement un caractère normatif, comme le souligne Coste (2007, p. 4) :

> *« […] le Cadre a été perçu comme une norme européenne, quasiment comme une prescription ou une injonction à laquelle il conviendrait que les différents contextes, bon gré mal gré, se conforment. »*

Coste (2007, p. 7) met en avant d'autres dérives comme une tendance à la simplification des niveaux et des descripteurs, ce qui entraîne le risque d'une certaine uniformisation et non contextualisation. La prudence s'impose donc quant à son utilisation, car pour Coste (2007) le CECRL devrait être vu comme « *un instrument de référence et non un objet de révérence »* ni comme une *« norme commune »* (p10). L'analyse du contexte est fondamentale à son adoption. Censé introduire une diversification des pratiques et une forte contextualisation, le CECRL a en effet, selon Huver et Springer (2011, p. 86), essentiellement conduit à *« un lissage des pratiques, recentrées autour de la fonction certificative* », comme en témoigne l'essor du marché de l'évaluation et de la certification à cet époque.

Une autre influence du CECRL sur l'évaluation concerne sa nouvelle définition de la compétence : la compétence à communiquer langagièrement. Huver et Springer (2011, p. 87) notent deux lectures différentes et potentiellement concurrentes de la compétence qui marquent un tournant pour la didactique de langues. D'un côté une lecture « communicationnelle » et, de l'autre, « actionnelle ». L'approche explicitement privilégiée par le CECRL est l'approche actionnelle. Selon la définition du CECRL (2001, p. 15) celle-ci reconnaît que la langue est avant tout une pratique sociale et considère l'apprenant comme un acteur social qui accomplit des tâches dans un contexte donné. Nous retenons deux termes-clés dans cette définition : action et tâche. La tâche n'est pas seulement langagière et s'inscrit dans une pratique ou une action sociale. La définition du CECRL d'une tâche met l'accent sur un problème complexe à résoudre, une obligation à remplir ou un but à atteindre qui amènent l'apprenant à parvenir à un résultat. Ainsi, pour Bourguignon (2010, p. 15), l'approche ne vise pas seulement l'apprentissage de la langue, mais également *« l'apprentissage-usage »* de la langue en plaçant l'apprenant dans l'agir social. Selon Bronckart, Bulea et Fristalon (2004,

p. 345) l'agir humain associe *« un processus dynamique »* et *« un résultat* ». En s'appuyant sur la théorie de l'activité de Leontiev (1981) et sur d'autres travaux sur l'action humaine et sociale dans les champs de la philosophie, la psychologie et la sociologie, ces auteurs expliquent que ce processus est constitué d'actions qui sont des formes qui se construisent au fur et à mesure sous l'effet de *« la réflexivité »* des acteurs ou des observateurs impliqués dans l'activité. Ainsi, l'action peut être considérée comme une « *construction externe »* attribuée aux acteurs en interaction avec d'autres et comme une « *construction interne »,* intériorisée par l'acteur lui-même (Bronckart *et al.,* 2004 : 351). Les formes d'actions ont donc à la fois un caractère individuel et collectif. Dans le cadre de l'évaluation, cette perspective va poser des difficultés car, comme le rappelle Bourguignon (2010, p. 17), il n'est pas possible de faire une liste d'actions comme il fut possible de faire une liste de situations de communication sous l'approche communicative.

« Action » et « compétences » sont liées, comme le montre la définition de compétences donnée par le CECRL (p.15) : *« les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir. ».* En effet, l'exécution de la tâche dans une perspective actionnelle fait appel aux compétences à la fois générales (savoirs, savoir-faire, savoir-être *etc.*) et communicatives (linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques). L'apprenant mobilise celles qui paraissent le mieux convenir pour accomplir la tâche dans le contexte donné. Les compétences sont donc au cœur de l'action, ce qui va avoir un impact sur l'évaluation, car toutes ces dimensions subjectives et pragmatiques doivent être évaluées et non seulement les aspects purement linguistiques (Huver et Springer, 2011, p. 88). Évaluer une compétence est donc un changement de paradigme, comme le souligne Bourguignon (2011, p. 2) : on change du paradigme de contrôle de connaissances axées sur l'objet langue vers un paradigme d'évaluation de la compétence englobant le linguistique et le pragmatique.

Ceci nous amène à un autre terme employé par le CECRL, celui de « stratégie », qui différencie la logique actionnelle de l'approche communicative. Les stratégies ne sont plus considérées comme étant partie intégrante du modèle de la compétence, tel que défini par Canale et Swain (1980) et Bachman (1990), mais sont clairement distinguées et liées *(CECRL, p. 15)* :

> *« est considéré comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui. »*

Les tâches dans une logique actionnelle requièrent le recours à des stratégies de la part de l'acteur pour mettre en œuvre des compétences. Dans cette optique, la stratégie permet aux apprenants de faire des choix pertinents afin de mener à bien la tâche et prend plusieurs formes : stratégies cognitives, stratégies d'action, stratégies de communication, stratégies d'apprentissage ou métacognitives. Ces stratégies se construisent et se développent (CECRL, p. 103) et doivent être cultivées par les activités des tâches, ce qui va avoir des implications pour l'apprentissage ainsi que pour l'évaluation; Ainsi, les tâches créées pour l'apprentissage et pour l'évaluation doivent imposer des contraintes obligeant l'apprenant à effectuer des choix et le plaçant ainsi dans l'action sociale. Bourguignon (2010, p. 21) met en exergue la différence entre « *situation réelle »* associée à l'approche communicative et *« l'action sociale »* de l'approche actionnelle qui intègre cette idée de contraintes inhérentes.

Cette brève présentation de l'approche actionnelle nous a permis de mettre en évidence des différences avec l'approche communicative. En effet, cette lecture contraste avec une lecture plus étroite du CECRL dite *« communicationnelle »* (Huver et Springer, 2011, p. 88) qui met en avant les compétences à communiquer langagièrement et ses trois composantes, ainsi qu'une partie des activités langagières proposées par le CECRL (compréhension de l'écrit, compréhension de l'oral, production écrite, production orale). Ici des compétences générales sont au second plan et en conséquence, selon Huver et Springer (2011, p. 88), *« la notion d'acteur social perd une grande partie de son pouvoir d'évolution pédagogique »*. L'évaluation est plus limitée dans cette perspective, car elle peut se réduire aux activités langagières. En effet, il y a souvent confusion entre la notion de « compétence langagière » avec celle de *« skills* » dans l'approche communicative, ce que le CECRL appelle « activités langagières » (voir plus haut) (Bourguignon, 2010).

Nous verrons dans un deuxième temps la lecture que nous avons eu du CECRL dans le cadre de notre évaluation, ainsi qu'une description plus détaillée des compétences que nous avons évaluées. Mais avant il est nécessaire d'identifier les différents modèles d'évaluation.

3.5. Modèles d'évaluation de formations

Nous présentons ici quelques modèles d'évaluation de formation issus du domaine de la formation professionnelle continue et de l'enseignement supérieur. Sur la base de ces contributions, nous essayerons de déterminer les objets à prendre en compte pour l'évaluation de l'efficacité d'un dispositif.

3.5.1. Modèles émanant de la formation continue

Nous commençons avec le modèle de Kirkpatrick (1967) qui comprend quatre niveaux d'impact :

- le niveau des « réactions » - il s'agit du recueil des opinions et du degré de la satisfaction des participants vis-à-vis du dispositif ;
- le niveau des « apprentissages » qui correspond aux connaissances et compétences acquises pendant de la formation ;
- le niveau des « comportements » associé au transfert des apprentissages au contexte professionnel ou à un changement de comportement à l'issue de la formation ;
- le niveau des « résultats » qui évalue l'atteinte des objectifs (souvent économiques) décidés en amont de la formation.

Les critiques de ce modèle mettent en avant le manque de prise en compte des éléments contextuels et individuels et son application difficile car peu explicite sur ce qui doit être évalué (Bates, 2004). Gillet et Gilibert (2009, p. 45) soulignent que cette approche de l'évaluation est essentiellement basée sur les besoins de l'organisation ou les préoccupations des dirigeants et ne prennent suffisamment en compte l'apprenant et le processus d'apprentissage.

C'est pour combler ce manque que Le Boterf (2010) propose d'analyser les effets d'une formation sur l'apprenant en termes de résultats cognitifs, comportementaux et affectifs. Il met en évidence la dimension effective en analysant les effets sur les identités des apprenants et leurs changements d'attitudes. Il s'agirait ici, selon Parmentier (2008, p. 199) de mesurer les *« transformations sociales* » provoquées par la formation, en d'autres termes l'image que les participants ont de leurs fonctions ou de leurs pratiques. Le Boterf (2010), quant à lui, distingue trois niveaux d'impact :

- les effets sur les capacités et connaissances acquises en cours ou en fin de formation ;
- les effets sur les comportements professionnels en situation de travail ;
- les effets sur les conditions d'exploitation.

Ces conceptions mettent l'accent sur l'évaluation des effets de la formation en termes de modifications éventuelles sur les représentations, les comportements et les acquis des acteurs impliqués. Comparé au modèle de Kirkpatrick (1967), elles impliquent d'avantage tous les acteurs dont les apprenants, les formateurs, les responsables de formation et/ou les dirigeants. Prises ensemble, ces différentes approches permettent d'évaluer l'impact des actions de

formation à la fois sur la performance des participants et sur l'organisation. Pour Parmentier (2003, p. 223), les notions clés sont *« la performance »,* et nous y reviendrons ultérieurement, et le *« retour sur investissement* », car dans le cadre de la formation professionnelle la formation est perçue comme tout autre investissement et doit être rentabilisée. Ainsi, c'est la notion d'efficacité qui reste essentielle pour ces modèles.

3.5.2. Modèles pour évaluer un dispositif de formation à distance

Pour notre évaluation, il est nécessaire de prendre en compte d'autres paramètres spécifiques aux questions liées à la médiatisation et à la médiation dans le cadre des formations à distance. A cet égard, Glikman (2002, p. 275) propose un modèle d'évaluation dans une perspective de recherche-action qui tente d'englober les différents composants, acteurs et interactions d'un dispositif de formation à distance (voir schéma x ci-dessous). Il semble particulièrement intéressant parce qu'il met en jeu quelques-uns (ou certains) des cinq pôles du modèle d'ergonomie didactique décrits par Bertin *et al.* (2010). Rappelons qu'il s'agit de : langue et culture, enseignant, apprenant, ordinateur / technologie et contexte. Nous allons maintenant examiner le schéma d'analyse de Glikman (2002) à la lumière du modèle d'ergonomie didactique. Nous allons tenter d'identifier des points de convergence et divergence, tout en sachant que ce dernier est un modèle pour la conception de dispositifs à distance et non pour l'évaluation. Notre objectif est d'identifier des éléments d'analyse pertinents pour notre évaluation.

Au centre du modèle de Glikman (2002) se trouve le support technologique et pédagogique appelé *« site web »* (tel que l'ordinateur du modèle ergonomique didactique) (cf. figure 3.1). La prise en compte du contexte est une caractéristique commune aux deux modèles. Ainsi, comme le montre le schéma ci-dessous le support technologique et pédagogique est mis en œuvre dans un contexte politique, économique et sociologique, qui lui relève de deux sphères distinctes : éducative (à la droite du schéma) et technologique (à gauche). Les usagers comprenant apprenants, enseignants, tuteurs et concepteurs sont positionnés sur l'axe central du schéma à mi-chemin entre les deux sphères. C'est ici que nous pouvons noter une première divergence avec le modèle d'ergonomie didactique, car Glikman ne distingue pas les pôles « enseignant » et « apprenant », mais choisit de les regrouper dans un seul et même pôle : « *usages et usagers* ». Nous partageons la position prise par Bertin *et al*., (2010) selon laquelle ces pôles doivent être séparés, car ils ont des rôles distincts dans le processus d'apprentissage qu'il est nécessaire de prendre en compte. De plus, le nom du pôle *« usages et usagers »* met

l'accent sur l'appropriation sociale de l'outil par les usagers et non sur le processus d'apprentissage ou d'acquisition des connaissances.

Le schéma présente les interactions du pôle *« usages et usagers »* dans la sphère technologique, qui s'intéresse plus particulièrement au fonctionnement et au design du site (les interfaces, l'ergonomie *etc.*), aux conditions d'accès et à l'appropriation de l'outil par les usagers. Dans la sphère éducative, les usagers interagissent avec des contenus et des ressources pédagogiques véhiculés par le site et adoptés en fonction des choix pédagogiques et du contexte institutionnel. Ici le modèle s'intéresse en particulier aux usages de ces supports plutôt qu'à leurs effets sur l'apprentissage. Ceci met en exergue une autre divergence vis-à-vis du modèle d'ergonomie didactique, car il n'y a pas de pôle spécifique dédié aux connaissances ou aux savoirs tel que le pôle *« langue/culture ».* Les recherches sur les savoirs sont bien distinguées en haut du schéma mais en relation avec le pôle *« contenus et méthodes pédagogiques* ».

En bas du schéma, le champ du sociologique met en avant les représentations des usagers liées aux technologies (la sphère technologique) et à la formation (la sphère éducative). Celles-ci influent sur et sont à leur tour influencées par les usages et les enjeux et politiques technologiques et éducatives comme le montrent les flèches. Glikman (2002, p. 277) précise que chaque composante du schéma et chaque interrelation entre elles peuvent faire l'objet des recherches. Ainsi les recherches sur les publics au centre du schéma s'intéressent aux usagers et aux usages d'un dispositif (caractéristiques, pratiques, représentations, motivations *etc.*). Dans la sphère technologique, on note que les recherches sont axées sur les outils et les interfaces et concernent le design du site ou l'appropriation. Dans la sphère éducative, les recherches évaluent les effets du dispositif sur les acquisitions (les savoirs) et sur les acteurs et les institutions impliqués (l'éducation).

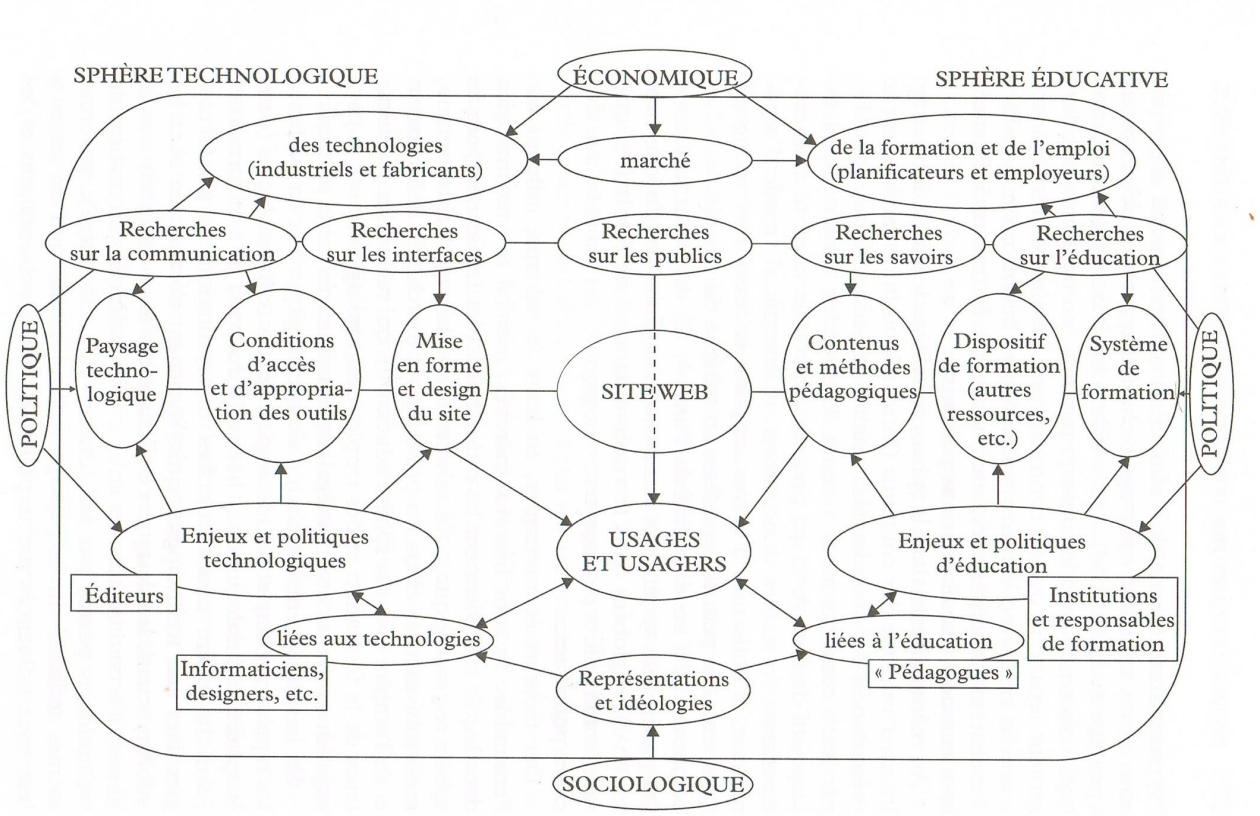


Figure 3.1 *: Schéma d'analyse des contextes technologique et éducatif d'un dispositif de formation à distance. Glikman (2002, p. 274)*

Le modèle de Glikman (2002), tout comme les autres modèles vus plus haut, adopte une approche essentiellement organisationnelle et managériale de l'évaluation de formation dans une perspective de démarche qualité qui insiste sur le principe d' *« évaluer l'efficacité des actions entreprises »*[13]. Cette notion d'efficacité est explicitement mise en avant par Glikman (2002, p. 272) :

> *« toute action de formation, et en particulier les formations à distance, devrait donner lieu à une évaluation, non seulement en termes de bilans positifs, permettant de rassurer les financeurs sur le bien-fondé de leur investissements, mais aussi afin d'analyser les effets, les aspects positifs et les lacunes ou les défauts, de façon à apporter les modifications nécessaires pour une meilleure adaptation aux besoins des apprenants et pour une plus grande efficacité. »*

Ainsi, nous constatons que cette conception d'évaluation tend à reléguer au second plan

[13] 6.2.2. Compétences, sensibilisation et formation du texte relatif à la norme ISO 9000 version 2000 (dans Gillet & Gilibert, 2009 : 42)

l'apprenant et le processus d'apprentissage. C'est pour cette raison que nous avons choisi de la mettre en relation avec le modèle ergonomique didactique de Bertin *et al*. (2010), qui, lui, découle des théories d'apprentissage. Ce dernier permet de situer de façon plus précise l'apprenant et l'enseignant dans le processus d'apprentissage à distance. Bien qu'il constitue un cadre de référence pour la conception de matériaux pédagogiques et de dispositifs à distance (Bertin, 2013, p. 118) et non pas pour l'évaluation, étant un modèle heuristique, il nous permet de poser des questions relatives à l'évaluation à chaque pôle et à chaque niveau d'interaction. Comme le précise Bertin (2013, p. 118), l'objectif du modèle est de *« stimuler la réflexion créative et non la contraindre »*. En l'associant au schéma de Glikman (2002), nous pouvons ainsi identifier les éléments clés à prendre en compte pour l'évaluation de notre dispositif hybride.

3.6. L'objet de l'évaluation du dispositif hybride

Notre évaluation relève des deux sphères technologique et éducative et porte sur les savoirs, les publics et les outils selon la terminologie du schéma d'analyse présenté ci-dessus. Ainsi, l'évaluation que nous mettons en place concerne quatre axes principaux et implique trois sous-systèmes du modèle ergonomique didactique :

- l'évaluation des acquisitions langagières pour mesurer l'efficacité du dispositif pour l'apprentissage et vérifier l'atteinte des objectifs (impliquant les deuxième et troisième sous-systèmes du modèle ergonomique didactique) ;
- l'évaluation des utilisations et de l'appropriation du dispositif. Il s'agit des usages déclarés et réels du dispositif (pratiques, interactions en cours, motivations, rapport à la formation et aux technologie *etc.*) et du degré de satisfaction (impliquant les deuxième et quatrième sous-systèmes) ;
- l'évaluation des représentations des étudiants vis-à-vis du dispositif et leur évolution dans le temps, notamment en ce qui concerne le rôle de l'enseignant, de leur place dans l'acquisition des savoirs, ainsi que le rôle de l'autonomie et des TICE dans l'apprentissage de l'anglais (impliquant le deuxième sous-système) ;
- l'évaluation des représentations des enseignants vis-à-vis du dispositif concernant, en particulier, l'acquisition de la L2 et la perception de leurs rôle(s) et pratiques d'enseignement et des transformations entraînées par le dispositif (impliquant le deuxième sous-système).

Comme nous l'avons mentionné plus haut, le modèle d'ergonomie didactique est un modèle heuristique qui définit les principes généraux nous permettant une réflexion sur les éléments à évaluer à chaque pôle. Nous allons donc préciser un certain nombre de questions auxquelles nous allons tenter de répondre au cours de l'évaluation . Certaines questions recouvrent plusieurs pôles.

- **Pôle technologie :**

Quels sont les apports de la technologie dans le processus d'acquisition de la langue ?
Comment interagissent les apprenants avec la technologie ?
Quels sont les usages ?
Quel est l'appropriation de l'outil ?

- **Pôle langue/culture :**

Quel est le potentiel du dispositif en termes de l'acquisition de la L2 ?
Comment mesurer les acquisitions ?

- **Pôle apprenant :**

Quels sont leurs rapports avec la technologie et la langue ?
Quels sont leurs rapports avec les enseignants ?
Quel est l'impact des leurs rapports sur l'apprentissage de la langue ?
Quels sont les motivations et les attentes des apprenants?
Quels sont leurs représentations vis-à-vis des différents aspects du dispositif (voir plus haut) ?
Quel est le niveau d'autonomie des apprenants ?
Quel est le niveau de satisfaction vis-à-vis du dispositif ?
Quels sont les modes d'appropriation ou de non appropriation du dispositif ?
Quel est le degré d' implication dans le dispositif ?
Comment mesurer les acquisitions des apprenants ?
Est-ce qu'il y une modification d'attitudes dans le temps?

- **Pôle enseignant**

Quelles représentations ont-ils de leur rôle et de leurs pratiques ?
Quelles représentations ont-ils de leurs apprenants ?
Quels sont leurs rapports avec la technologie ?

Quel est le rôle observé de l'enseignant dans les interactions et l'acquisition de la langue ?
Quels sont leurs rapports avec les apprenants ?
Quel est leur degré de satisfaction avec le dispositif ?
Quels sont les modes d'appropriation ou de non appropriation du dispositif ?

- **Pôle contexte**

Quel est le contexte d'apprentissage ?
Comment le contexte influe-t-il sur le choix de méthode d'évaluation ?
Comment influe-t-il sur les représentations ?

Les quatre axes, que nous avons présentés plus haut, constituent les indicateurs de performance et d'évolution nous permettant de vérifier la validité théorique, sociale, et pratique du dispositif. Le choix des outils qui seront mis en œuvre pour le recueil et le traitement des informations nécessaires à l'évaluation sera présentée dans la partie deux concernant la méthodologie. Nous allons maintenant approfondir ces différents éléments pour délimiter l'objet de notre évaluation.

3.7. Synthèse

Les chercheurs s'accordent à dire que l'évaluation est un processus dynamique et constant qui fait évoluer les formations. Le rôle de l'évaluateur est de porter un jugement et de prendre une décision. Cette décision n'est jamais neutre, car influencée par les représentations de l'évaluateur. Nous avons souligné des tensions épistémologiques entre une orientation objectiviste/quantitative et une orientation subjectiviste/qualitative. Ces tensions ont tendance à diminuer, car en réalité les évaluateurs font souvent appel aux deux paradigmes.

Nous avons identifié différents profils d'évaluateurs en lien avec leurs conceptions de l'évaluation : contrôle, encouragement, conseil et compréhension de la complexité de la situation d'évaluation, ce qui m'a amenée à expliciter mon positionnement paradigmatique. Nous avons suivi l'évolution des approches évaluatives en didactique des langues en commençant par la période structuraliste, associée au paradigme mécaniste, suivi par l'approche communicative axée sur l'évaluation de la compétence communicative recouvrant des dimensions linguistiques, pragmatiques, sociolinguistiques et sociocuturelles. L'arrivée du CECRL a modifié la définition de la compétence et a donné lieu à deux interprétations : l'une

communicative, l'autre actionnelle.

Nous avons ensuite analysé quelques modèles d'évaluation de formation issus du domaine de la formation professionnelle continue et de l'enseignement supérieur. Les modèles de Glikman (2002) et de Bertin *et al.* (2010) sont particulièrement pertinents à notre étude et nous permettent d'identifier un certain nombre de paramètres à prendre en compte lors de l'évaluation du dispositif hybride. Le modèle d'ergonomie didactique, étant un modèle heuristique, il nous a incité à la réflexion et à expliciter des questions auxquelles nous tenterons de répondre lors de l'évaluation.

Chapitre 4 : Évaluation d'un dispositif hybride : acquisitions et usages

4.1. Introduction

Dans ce chapitre nous distinguons l'évaluation des acquisitions de l'évaluation des usages et de l'appropriation du dispositif hybride. Nous commencerons par un regard sur la signification des termes compétence et performance, avant d'expliciter les principes clés à prendre en compte dans une démarche d'évaluation des acquisitions. Nous nous intéresserons de plus près au CECRL et son rôle dans la définition et l'évaluation des compétences. Nous examinerons également les trois concepts de validité, fiabilité et faisabilité considérés comme fondamentaux pour toute démarche d'évaluation.

Après avoir présenté le cadre de l'évaluation des acquisitions, nous finirons ce chapitre par une réflexion sur l'évaluation des usages et de l'appropriation d'un dispositif et des représentations des acteurs impliqués. Dans les faits, un dispositif peut être valide du point de vue théorique sans pour autant être accepté par les acteurs impliqués. Il est donc nécessaire de comprendre les usages qu'en font les apprenants et comment ils s'approprient ou non le dispositif afin d'évaluer sa validité sociale.

4.2. Distinction entre compétence et performance

Si un de nos objectifs est d'évaluer les acquisitions, il importe d'identifier plus précisément l'objet à évaluer. Selon plusieurs chercheurs, tels que Parmentier (2008) et Tardieu (2006) deux notions, qui renvoient à des réalités différentes, sont à prendre en compte : *« les compétences »* et *« la performance »*. Tardieu (2006, pp. 220 – 221) précise :

> *« On peut dire qu'aujourd'hui on évalue à la fois des connaissances et des compétences à travers des performances réalisées par les élèves dans la langue-cible. »*

La compétence est, en effet, devenue progressivement un concept clé de la formation professionnelle et de l'apprentissage des langues depuis une trentaine d'années, même si plusieurs auteurs comme De Ketele (2006, p. 23) et Parmentier (2003, p. 17) s'accordent pour dire qu'il reste non stabilisé. Comme nous l'avons vu plus haut, la compétence en langue peut se décliner de différentes manières selon les références théoriques et la conception de la langue, ce qui change l'objet de l'évaluation. Ainsi selon l'approche structuraliste, l'accent est sur l'évaluation d'éléments lexicaux ou syntaxiques isolés tandis que l'approche communicative et l'approche actionnelle ont une vision plus large des compétences. Nous allons donc tenter d'éclairer ce que signifie la notion de compétence dans le cadre de notre dispositif, et plus particulièrement la notion de compétence communicative qui renvoie à notre conception de la langue (cf. chapitre 2). Dans un premier temps, nous définirons le terme *« compétence »* d'une manière plus globale dans le cadre de l'ingénierie de formation, et ensuite à la lumière de la perspective actionnelle préconisée par le *CECRL*.

4.2.1. Qu'est-ce qu'une compétence ?

Comme le montre la définition de Tardieu (2006) plus haut, la compétence s'appuie sur les connaissances et implique une performance. En se référant aux apports des sciences cognitives, Tardieu (2006, p. 222) précise trois types de connaissances à la base de toute compétence langagière: les connaissances déclaratives stockées sous forme de concepts, les connaissances procédurales - actions potentielles, dynamiques, implicites et automatiques et les connaissances conditionnelles qui permettent l'utilisation des connaissances procédurales à bon escient. Parmentier (2008, p. 51) élargit la définition de compétence et la décrivant comme : *« un*

ensemble stabilisé de savoirs et de savoir-faire acquis par un individu et mobilisable par ce dernier », qui englobe des aptitudes, des capacités, la motivation, des sensations et des représentations construites par l'expérience. De Ketele (2006, p. 23) explicite la relation entre connaissances et compétences ainsi :

> *« Être compétent suppose bien plus que la maîtrise des connaissances et des savoir-faire de base [...] : cela suppose de pouvoir les mobiliser de façon pertinente dans des situations problèmes à résoudre ou dans des tâches complexes à effectuer. »*

Donc pour être compétent, il ne suffit pas seulement d'avoir des connaissances ou des savoir-faire, mais l'aptitude à les sélectionner, les combiner et les mobiliser face à une situation problème caractéristique du domaine. C'est également *savoir agir* selon la situation et le contexte (Le Boterf, 2010, p.33). La compétence est donc liée à l'action et n'existe pas indépendamment de l'activité (Parmentier, 2008). Elle se construit et se développe dans l'action. Parmentier (2008) et Le Boterf (2010) insistent sur le fait que les différents éléments de la compétence (connaissances, savoir-faire, savoir-agir *etc.*) sont intégrés. La compétence n'est pas composée d'une somme de ceux-ci, mais en termes d'une *« combinatoire »* appropriée permettant l'activité et la performance (Le Boterf, 2007 dans Parmentier, 2008, p. 65) :

> *« La compétence qu'il produit est une séquence d'actions où se combinent de multiples savoir-faire. A partir d'un même capital de ressources, l'individu peut construire plusieurs compétences. »*

Ce savoir combinatoire met en jeu tout un répertoire de ressources. Le Boterf (2010) distingue deux types de ressources que le sujet (l'apprenant) combine et en mobilise pour construire ses compétences : *« des ressources incorporées »* (p.56*)* (connaissances, savoir-faire, qualités personnelles et expériences) et *« des réseaux de ressources de son environnement » (p. 73)*. Selon Le Boterf (2002, p. 2), il existe « *une dynamique interactionnelle* » entre ces différents éléments qui appartiennent à « *un système ».* Ce système doit donc être pensé en termes de connexions et non de découpage et peut évoluer dans le temps.

Pour le Boterf (2010), donc, la compétence comporte deux dimensions : individuelle et collective, car l'individu est toujours en interaction avec autrui. La dimension collective ici met l'accent sur la coopération : il s'agit donc de savoir agir et interagir. C'est ainsi que le sujet peut

mobiliser des ressources de l'environnement pour accomplir son objectif. Cependant, Parmentier (2008) remarque que pour certains la compétence est toujours individuelle, seule la performance est collective. La compétence collective mentionnée par Le Boterf renvoie donc à une performance collective.

Le Boterf (2002, p. 3) note deux autres caractéristiques de la compétence : le lien entre la compétence et l'autonomie et le transfert des compétences à d'autres situations :

> *« Etre compétent, c'est également agir avec autonomie, c'est-à-dire être capable d'autoréguler ses actions, de savoir compter sur ses propres ressources, mais également de rechercher des ressources complémentaires, d'être en mesure de transférer ses compétences […] dans des contextes distincts. »*

Neanmoins, De Ketele (2006) nous met en garde contre la tentation de considérer l'approche par compétences comme une évolution définitive. Comme nous l'avons signalé plus haut, le concept est non stablilisé et en constant développement, car la connaissance elle-même est « *un processus inachevé et à reconstruire* » (p. 24). Face à une société en pleine mutation, cet auteur prédit qu'à l'avenir la priorité sera donnée à l'apprentissage du savoir-être et du savoir-devenir intégrant les savoirs dans des projets qui engagent le devenir de l'apprenant et la société.

4.2.2. Compétences selon la perspective actionnelle

Pour notre évaluation du dispositif hybride, nous avons adopté l'approche par compétences prônée par le CECRL en ligne avec les fondements théorique du dispositif exposés en chapitre deux. Comme nous l'avons vu plus haut, le CECRL définit les compétences comme *« l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir »* (CECRL, p. 15). Ceci nous rappelle les définitions de De Ketele (2006) et Le Boterf (2010) qui mettent en évidence le lien entre compétence et action et ainsi le rôle de l'apprenant en tant qu'acteur social. Si nous reprenons la définition de De Ketele (2006), il s'agit donc de mobiliser à bon escient des connaissances de la langue et des savoir-faire en vue de la réalisation d'un problème ou d'une tâche complexe, permettant ainsi d'agir. La compétence ne se réduit pas à la maîtrise des connaissances et des savoir-faire, mais ne l'exclut pas non plus. Dans cette perspective, ceux-ci représentent, comme nous l'avons vu plus haut, des ressources pour l'apprenant à mobiliser,ce qui implique de les avoir acquis au préalable. Pour Bourguinon

(2010, p. 22) la compétence est également liée au degré d'autonomie de l'apprenant dans l'action : c'est *« l'aptitude à utiliser la langue de manière autonome ».* Cette autonomie lui permettra d'agir dans d'autres situations.

Le CECRL distingue deux types de compétences qui sont liées : la compétence à communiquer langagièrement qui est située dans l'ensemble englobant les compétences générales. Les compétences générales font référence aux quatre savoirs : le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-apprendre. Reprenant l'analyse des différents types de connaissances, Tardieu (2006, p. 223) définit les savoirs comme des « connaissances déclaratives », les savoir-faire comme des « connaissances procédurales », et les savoir-être et savoir-apprendre comme des « connaissances conditionnelles ». Dans le cadre de notre évaluation, nous nous intéressons plus particulièrement à la compétence à communiquer langagièrement et ses trois composantes dites linguistique, sociolinguistique et pragmatique (CECRL, p. 86). Ces compétences sont mises en jeu dans la réalisation des activités langagières, que nous avons mentionnées plus haut. Chacune de ces trois composantes est constituée de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire (CECRL, pp. 82 – 101) :

- la compétence linguistique correspond à l'étendue et à la qualité des connaissances en langue - les savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système de la langue ;
- la compétence sociolinguistique se réfère aux connaissances relatives aux paramètres des normes sociales de l'utilisation de la langue qui permettent à l'apprenant d'adapter son message ou de donner un sens au message reçu en fonction du contexte (marqueurs de relations sociales, règles de politesse) ; elle regroupe également les habiletés relatives à la connaissance des registres de langue et celles concernant les variations régionales et sociales (dialectes et accents) ;
- la compétence pragmatique recouvre la compétence discursive (savoir organiser, structurer et adapter son message, savoir maîtriser la cohérence et la cohésion textuelle ainsi que la progression thématique), la compétence fonctionnelle (savoir utiliser la langue pour réaliser des fonctions communicatives) et la capacité à utiliser les schémas ou modèles d'interaction sociale tels que les modèles d'échanges verbaux.

Pour Springer (2002, p. 64) le CECRL accorde un rôle clé à la composante sociolinguistique dans la mesure où il privilégie la dimension culturelle et situationelle en précisant que c'est elle

qui « *articule la composante linguistique et la composante pragmatique ».* Ayant explicité ce que nous entendons par compétence, nous allons maintenant nous tourner vers la notion de « performance. »

4.2.3. Qu'est-ce qu'une performance ?

Bourguignon (2010, p. 54-55) nous rappelle qu'une compétence n'est pas observable directement mais ne peut être inférée qu'à partir d'une performance :

> *« L'évaluation d'une compétence revient à porter un jugement sur une performance, c'est à dire sur l'usage qui est fait des connaissances et des capacités ayant fait l'objet d'un apprentissage. »*

Autrement dit, la performance est *« la manifestation langagière de la compétence »* (Tardieu, 2006, p. 221). Ainsi, à partir d'une performance on peut déduire un niveau de compétence, donc il est plus juste de parler de l'évaluation d'un niveau de compétence plutôt que de l'évaluation de compétences. Cette performance n'est pas stable mais peut varier selon le contexte ou en fonction des variables plus personnelles, comme le constate (Parmentier 2008, p. 53) :

> *« la performance est l'expression de la compétence dans un contexte déterminé et le fruit essentiellement de l'interaction entre la compétence, la motivation et le contexte [...] »*

Pour une activité donnée à un moment donné, la performance dépend donc non seulement de la compétence d'un individu mais de la dynamique d'un ensemble de facteurs internes et externes. Si ces facteurs changent, la performance peut en être impactée. Mais comment rendre compte de cette performance lors d'une évaluation ? Quelles situations d'évaluation permettent de mobiliser les compétences et quelle démarche faut-il suivre ? Toutes ces questions vont être abordées et traitées à la lumière du CECRL.

4.3. Comment évaluer un niveau de compétence ?

L'approche par les compétences remet l'apprenant au centre du processus d'apprentissage, ce qui n'est pas sans conséquences pour la démarche d'évaluation qui doit, elle aussi, être centrée sur l'apprenant. Comme le soulignent Huver et Springer (2011, pp. 56-57) et Bourguignon (2010, p. 62), ceci provoque une rupture, voire un changement de paradigme, par rapport à

l'évaluation traditionnelle liée à l'approche transmissive centrée sur l'enseignant, l'enseignement et le contrôle des connaissances. Le « contrôle », selon Bourguignon (2011) vise à vérifier les connaissances du système de la langue apprises en amont par le sujet. Il donne lieu à une note ou une valeur externe normative en fonction des lacunes constatées dans les connaissances, ce que relève d'une *« perspective négative de la sanction »* selon Bourguignon (2011, p. 2). En revanche, l'évaluation s'intéresse non plus à la connaissance de l'objet langue, mais à l'apprenant et son aptitude à l'utiliser en contexte et à se l'approprier (Bourguignon, 2010, p. 55) : *« l'évaluation vise à vérifier jusqu'à quel point chaque élève a su mobiliser et utiliser ses connaissances ».* Elle est positive parce qu'elle valide ce que l'apprenant sait faire et donc se situe, comme le souligne Vial (2009), dans la logique de promotion des capacités du sujet.

Les différences entre l'évaluation traditionnelle et l'évaluation des compétences sont présentées dans le tableau 4.1, qui reprend des éléments clés de la comparaison faite par Huver et Springer (2011) et Bourguignon (2010). Cependant, comme nous l'avons vu plus haut, Vial (2009) nous met en garde contre le piège du choix entre deux logiques. Ainsi, Bourguignon (2010, p. 3) nous rappelle que le contrôle ou la correction de la langue n'est pas exclue de l'évaluation des compétences même si le contrôle des connaissances exclut la dimension pragmatique inhérente à la compétence :

> *« cette mise au point est fondamentale car elle permet d'insister sur le fait que se positionner sur l'axe de l'évaluation ne signifie aucunement que la qualité de la langue ne doit plus être contrôlée. Évaluer la pertinence du message et la communication ne suffisent pas pour pouvoir décerner un niveau de compétence. »*

Tableau 4.1 : *Comparaison de l'évaluation traditionnelle et l'évaluation des compétences (d'après Huver et al., 2011 : 58 et Bourguignon, 2010, p. 62)*

Caractéristiques	**Évaluation traditionnelle : contrôle de connaissances**	**Évaluation des compétences**
QCM versus Performance	L'élève répond à des questions à réponses brèves ou à choix multiples.	L'apprenant-acteur construit une réponse élaborée en situation de performance en lien avec une tâche complexe.
Scolaire versus Authentique	Les questions ont un caractère scolaire et souvent artificiel.	Les problèmes sont réalistes, liés à la vie courante
Figé versus Interactif	Le souci d'objectivité impose un format figé, uniforme.	L'interaction est encouragée lors de la résolution du problème.
Unidimensionnel versus Multidimensionnel	Unidimensionnel : on évalue un item à la fois.	On évalue la multidimensionnalité de la compétence.
Individuel / Collective	L'individu est évalué, positionné, certifié dans un esprit de classement.	L'évaluation est à la fois individuelle et collective, elle tient compte des compétences générales, sociales et transversales.
Mesure versus Jugement	La mesure objective et quantitative est privilégiée.	Le jugement qualitatif est privilégié.
Notes versus Critères	Des points sont additionnés ou soustraits et donnent lieu à une note.	Évaluation à partir de critères et d'indicateurs de performance. Pondération des critères.
Résultat versus accomplissement	Comparaison entre un résultat attendu et la production d'un apprenant .	Validation du degré d'accomplissement d'une tâche.
Positif versus négatif	Démarche négative : si tout est bon, la note est maximale mais on retire des points en fonction du nombre d'erreurs.	Démarche positive visant à valider ce que quelqu'un sait et sait faire.

La question du comment évaluer nous amène à réfléchir, d'une part, sur les situations d'évaluation en termes du choix des activités qui permettent d'évaluer cette mobilisation et utilisation de connaissances, et, d'autre part, sur la démarche que nous allons suivre.

4.3.1. Les situations d'évaluation

Pour Scallon (2007, p. 33) la situation d'évaluation désigne à la fois *« les questions, les problèmes et les tâches »* ou, en d'autres termes, *« l'ensemble des activités d'évaluation »* (Huver et Springer, 2011, p. 100). Selon ces mêmes auteurs, ces activités se distinguent sur un continuum entre fermeture et ouverture, en fonction du type de réponse attendu. Ainsi, les QCM et des tests d'appariement *etc.* se situent du côté fermé du continuum tandis que les activités qui impliquent plus de créativité ou d'analyse telles qu'une dissertation, un commentaire ou une synthèse *etc.* sont plus ouvertes. Le concepteur d'une évaluation établira une cohérence dans ses choix d'activités en fonction de leur inscription dans le paradigme auquel il adhère et par rapport aux fondements théoriques du dispositif en question.

Afin d'identifier les situations d'évaluation pertinentes à notre étude, rappelons quelques caractéristiques de l'évaluation des compétences que nous avons présentées plus haut : c'est une situation de performance autour de la résolution d'un problème réaliste, elle est contextualisée et située, elle encourage l'interaction et la collaboration. Elle propose des activités à travers lesquelles l'apprenant peut mobiliser ses compétences et les intégrer. Elle rend ainsi compte des différents paramètres de la compétence dont sa nature multi-dimensionnelle, la mobilisation de ressources, la transférabilité *etc*. Ainsi, une évaluation des compétences portera sur plusieurs dimensions : non seulement les aspects communicatifs et linguistiques, mais également la pragmatique, c'est à dire l'adéquation entre la langue utilisée et le contexte ou la situation de communication (voir plus haut).

Compte tenu des ces caractéristiques, la situation d'évaluation est nécessairement une tâche complexe, comme le confirment plusieurs auteurs (De Ketele, 2006 ; Bourguinon, 2010 ; Huver et Springer, 2011). Pour De Ketele (2006, p. 23) il s'agit de *« familles de situations problèmes ou de tâches complexes bien circonscrites »*. Roots-Buck (2005) propose d'évaluer les compétences par le biais d'un scénario qui comporte un rôle et une mission dont les paramètres sont clairement identifiés. L'approche par les tâches met en jeu plusieurs compétences à la fois (linguistiques, stratégiques et cognitives) pour résoudre un problème ou atteindre un objectif. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 2, elle est interactive, ancrée dans le monde réel et met l'apprenant en action. Ce dernier point est important car, comme nous l'avons vu plus haut, c'est à travers une performance d'un apprenant en action que nous pouvons déduire le niveau de compétence. De plus, une telle situation d'évaluation reflète les

fondements théoriques de notre dispositif.

Bourguignon (2010) note trois éléments clés à prendre en compte pour la situation d'évaluation de la compétence :

- la situation doit être complexe quant au nombre de ressources à mobiliser ;
- toute situation doit déboucher sur une production sinon il n'y aurait pas de réalité observable porteuse d'indices pour inférer le niveau de compétence ;
- cette production doit respecter les contraintes inhérentes à la tâche proposée.

Nous verrons dans la partie deux (cf. chapitre 6) comment nous avons pris en compte ces principes pour l'évaluation des acquisitions par le biais d'un pré-test et un post-test en forme de production écrite. Nous définirons également les connaissances et les compétences que nous avons cherché à mobiliser lors de la réalisation de la tâche d'évaluation.

Ceci nous amène à poser la question : comment évaluer la performance dans une telle situation d'évaluation ? Plus spécifiquement, comment évaluer la mobilisation d'une multiplicité de ressources et le degré d'accomplissement d'une tâche par rapport à l'objectif défini ? En effet, Huver et Springer, (2011) soulignent le manque d'éléments scientifiques pour évaluer cette capacité à mobiliser des compétences pertinentes. Nous pouvons, néanmoins, évaluer une performance à partir de critères déclinés en indicateurs de performance. Dans ce but nous nous tournons dans un premier temps vers le CECRL qui met à disposition une définition de niveaux de compétences qui sert de référentiel pour notre étude, ainsi que des grilles d'évaluation globales et analytiques permettant d'évaluer la performance de l'apprenant. Ensuite nous examinerons ce que nous entendons par critères et indicateurs de performance.

4.3.2. La démarche d'évaluation et le CECRL

L'échelle descriptive globale des « niveaux communs de référence » est l'outil le plus connu du CECRL et son adoption massive a contribué, comme nous l'avons vu, à l'essor de l'évaluation certificative. Les apprenants sont placés à un niveau unique sur l'échelle des descripteurs, basé sur une impression globale de leur travail. Les niveaux, allant de A1 (utilisateur élémentaire) à C2 (utilisateur expérimenté), représentent « *une série croissante de degrés de compétences* » (CECRL, p. 37) nous permettant de suivre le développement des compétences des apprenants (cf. figure 4.1). L'échelle du CECRL comporte en effet trois degrés, eux-mêmes subdivisés, pour former en tout six niveaux. À chacun de ces niveaux correspondent des connaissances

spécifiques d'ordre linguistique, socio- linguistique, ou culturel et un ensemble de capacités à mettre en œuvre pour communiquer.

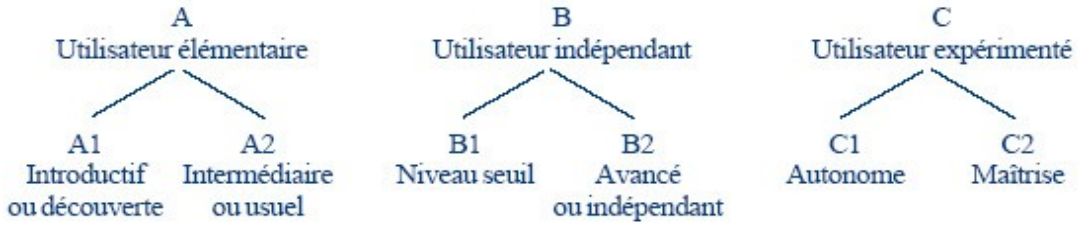


***Figure 4.1** : Les* niveaux communs de référence du CECRL (p. 25)

Outre cette présentation « globale simplifiée » des échelles, le CECRL fournit un nombre d'échelles analytiques complémentaires pour les activités langagières (production, compréhension, interaction et médiation) recouvrant à la fois des activités globales telles que la production écrite générale ou la production orale générale et plus ciblées comme s'adresser à un oratoire, interviewer et être interviewé, écriture créative *etc.* (CECRL, pp. 49 - 69). Le CECRL fournit également des échelles pour les différentes composantes de la compétence à communiquer langagièrement (linguistique, sociolinguistique et pragmatique) (CECRL, pp. 87-101). Ces grilles analytiques sont plus détaillées que l'échelle globale et proposent un niveau pour chaque critère précisé.

L'ensemble d'échelles et de descripteurs est un outil qualitatif de jugement qui permet de faire une analyse des performances des apprenants de manière globale et ciblée, ainsi que d'établir des différents profils d'apprenants selon leur niveau de compétence. De plus, les grilles servent de cadre de référence pouvant être modifiées selon le contexte, le public *etc.* et donc apportent des données pour le développement de barèmes plus précis et appropriés selon le contexte. C'est le cas notamment pour le secteur LANSAD[14], par exemple, car cette approche générale du CECRL révèle, selon Petit (2006, p. 1), une sous-conceptualisation fondamentale de la langue de spécialité. Nous verrons dans la partie deux (cf. chapitre 6) comment nous nous sommes appuyés sur les grilles du CECRL en les adaptant au contexte LEA pour la conception des grilles d'évaluation pour le pré-test et le post-test du dispositif hybride en ce qui concerne :

- la description des niveaux de compétence ;

[14] Langues pour spécialistes d'autres disciplines

- la formulation des descripteurs et des critères d'évaluation.

Cependant, Huver et Springer (2011, p. 132) mettent en lumière certaines insuffisances de ces grilles descriptives dans la mesure où un nombre de compétences ou d'activités langagières du CECRL ne sont pas répertoriées (par exemple, le savoir-apprendre et la médiation). De plus, les grilles globales n'étant pas suffisamment détaillées, elles ne permettent pas de rendre compte de l'évolution des compétences langagières de l'apprenant ni de sa capacité de mobilisation de ressources.

Comme nous avons vu plus haut ce sont des critères associés à des indicateurs de performance qui nous permettent d'évaluer une performance. Avant d'étudier les concepts de critères et d'indicateurs, reprenons les définitions proposées par Doucet (2003, p. 42) :

- un critère est le nom d'un domaine de mesure comprenant une ou plusieurs échelles ;
- des indicateurs sont des points de repère pertinents identifiables pour un critère sur une échelle donnée.

Le critère seul peut être interprété de façon subjective. C'est pour cette raison qu'il importe qu'il soit lié à un indicateur de performance. L'indicateur de performance est observable et rend l'évaluation qualitative objective (Bourguignon (2010). Ainsi, comme le souligne Doucet (2001, p. 4), une évaluation critériée permet de *« réduire la zone à l'intérieur de laquelle nos observations sont le fruit de nos impressions »*.

4.3.3. Choix des critères pour une évaluation

Le rôle des critères choisis dans le cadre de la création d'une grille d'évaluation est de mesurer ce que l'on est censé mesurer (Doucet, 2003). Selon Bourguignon (2010, p. 61) pour être efficaces ils doivent être :

- pertinents
- indépendants
- peu nombreux et ciblés
- pondérés

Le choix se fera en fonction de la compétence de communication qui a été définie lors du développement du test. Il peut s'agir des compétences linguistiques (ex: syntaxe, lexique, prononciation, intonation, *etc.*), pragmatiques (ex: organisation d'idées, cohérence, fluidité,

style, *etc.*) ou sociolinguistique (marqueurs de relations sociales, règles de politesse, différences de registre, *etc.*), par exemple. L'indépendance des critères les uns par rapport aux autres évite que l'atteinte ou non atteinte d'un critère ait un impact sur l'atteinte ou non atteinte d'un autre critère. Le CECRL (2000, pp. 136 et 145) conseille de réduire le nombre de critères dans un but de faisabilité de l'évaluation :

> *« Les examinateurs ne disposent que d'un temps limité. Ils ne voient qu'un échantillon limité de performances et il y a des limites au nombre et à la nature des catégories qu'ils peuvent manipuler comme critères. »*

Le CECRL précise qu'une sélectivité est forcément nécessaire en pratique car au-delà de quatre ou cinq catégories un évaluateur, qui travaille souvent en temps réel, est cognitivement saturé, sept catégories constituant un seuil psychologique à ne pas dépasser. La pondération, quant à elle nous rappelle que tous les critères n'ont pas la même importance.

4.3.4. Formulation des descripteurs

Les descripteurs décrivent la performance. Doucet (2003) en identifie deux types :

- les définitions centrées sur la production du candidat ;
- les définitions centrées sur le destinataire du message.

Les définitions centrées sur la production du candidat décrivent cette production (par exemple : la fluidité) et les indicateurs qui y sont associés sont concrets et observables (par exemple : hésitations, silences, débit). Les définitions centrées sur le destinataire du message comportent des indicateurs de réception, comme le critère « intelligibilité » pour lequel des indicateurs de réception concerneraient le manque de compréhension ou les demandes de répétition de la part de l'interlocuteur. Il s'agit donc des réactions ou des impressions subjectives de l'évaluateur, ce qui peut compromettre la fiabilité du test.

Afin d'éviter toute ambiguïté dans la grille d'évaluation, Doucet (2003) offre quelques préconisations pour la formulation des indicateurs en cohérence avec les lignes directrices du CECRL :

- il est utile de disposer de plusieurs types d'indicateurs d'un même critère ;
- les descripteurs doivent être lisibles en temps réel : il faut donc limiter le nombre de mots, car selon le CECRL (2000, p.149) : *« les évaluateurs ont tendance à rejeter les descripteurs de plus de 25 mots environ,... ou à les découper »* ;

- les descripteurs doivent être dans la mesure du possible objectivés, il conviendra notamment de limiter l'utilisation des adverbes de fréquence ;
- les descripteurs doivent être explicites afin d'éviter le flou, tout jargon inutile doit être évité ;
- il est essentiel d'assurer une cohérence entre les descripteurs d'une même compétence.

Nous pouvons y rajouter deux autres conseils du CECRL (2000, pp. 149-150) :

- adopter une formulation positive ;
- *« les descripteurs doivent décrire les traits concrets de la performance, des tâches concrètes et/ou des niveaux concrets de capacité à réaliser les performances »* (CECRL, 2000, p. 149) .

Cependant, plusieurs auteurs comme Davidson et Fulcher (2007) et Tardieu (2006) soulignent les failles du CECRL, car certains des descripteurs ne sont pas en cohérence avec les consignes que nous venons d'évoquer. Ces auteurs mettent en avant des inconsistances, des problèmes de terminologie et l'absence de définitions des termes utilisés, ce qui laisse une marge à l'interprétation personnelle des évaluateurs. Par exemple, en ce qui concerne la maîtrise du système phonologique, le descripteur du niveau B1 indique (CECRL, 2000, p. 92) : *« a acquis une prononciation et une intonation claire et naturelle ».* Le terme « claire » ne signifie pas forcément la même chose pour deux évaluateurs différents, mais aucune définition n'est donnée dans le CECRL. Dans la même catégorie de compétence on peut remarquer pour le niveau A1 *« la prononciation d'un répertoire très limité d'expressions [...]»* Comment comprendre le mot *« limité* » ? Tardieu (2006) détaille de nombreux exemples de ce type dans son article. Nous ajoutons que certains descripteurs des grilles du CECR dépassent également la limite de 25 mots, par exemple pour *« l'aisance à l'oral »* au niveau B2 (CECRL, 2000, p. 100) et pour la précision aux niveaux B1 et C2 (p. 101). Ces exemples montrent que la formulation des descripteurs requiert une attention particulière.

Petit (2006) regrette l'insuffisance et l'approximation des descripteurs existants qui ne permettent pas de rendre compte des usages sociaux et des besoins particuliers qui sont ceux des milieux spécialisés comme le secteur LANSAD. En revanche, Davidson et Fulcher (2007, p. 232) estiment que c'est plutôt un avantage car le CECRL permet ainsi une adaptation à différents contextes :

« at first glance, these weaknesses appear to stem from its vagueness and lack of focus, but in fact they actually allow latitude in local interpretation of the Framework, and that may be a good thing ».

C'est précisément l'objectif du CECRL qui se décrit comme étant ouvert et flexible pouvant s'appliquer à des *« situations particulières moyennant les adaptations qui s'imposent »* (CECRL, p. 13). Dans la partie deux (cf. chapitre 6), nous nous intéresserons à la portée et l'applicabilité des descripteurs à notre situation d'évaluation. Nous verrons comment nous nous sommes appuyés sur le CECRL pour la reformulation de certains descripteurs existants afin de les enrichir et les adapter à notre situation et comment nous avons procédé à la formulation de nouveaux descripteurs que les grilles existantes ne traitaient pas en suivant les consignes ci-dessus.

4.4. Pour une évaluation valide, fiable et faisable

Tout au long de ce chapitre, nous avons évoqué la question d'objectivité, d'abord en lien avec la notion de prise de décision, ensuite en soulignant les tensions entre l'objectivité et la subjectivité selon les différents paradigmes et formes d'évaluation, et, enfin, en lien avec des grilles d'évaluation composées de critères et de descripteurs. Cette notion d'objectivité est étroitement liée à la notion de validité d'une évaluation. Ainsi, l'objectif visé est que l'interprétation des résultats et des jugements soit la plus juste possible pour qu'une évaluation soit considérée comme valide, comme le souligne McNamara (2000, p. 48) :

« the purpose of validation in language testing is to ensure the defensibility and fairness of interpretations based on test performance. »

La notion de validité est donc inhérente à toute réflexion sur l'évaluation, tout comme la fiabilité, comme l'affirme Doucet (2001, p. 2) :

« à partir du moment où la décision affecte un grand nombre de personnes et aura un impact important sur leur vie (carrière ou poursuite d'études), les concepts de validité et de fiabilité des pratiques évaluatives devront être examinés avec plus d'exigence. »

À ces critères, il convient d'ajouter celui de la faisabilité. Nous allons maintenant examiner ces trois concepts considérés comme fondamentaux pour aborder l'évaluation.

4.4.1. Validité

Pour Underhill (1987, pp. 104-105) la validité indique si un test fonctionne bien ou non :

> *« the general term for how well a test works is validity, and this too has a variety of meanings...From a practical point of view, the important point is to answer the question, 'Does the test do what it's supposed to? ».*

La validité renvoie donc à l'adéquation entre ce que l'on cherche à évaluer (le construit – voir ci-dessous) et ce qui est effectivement évalué, entre ce que l'outil d'évaluation mesure et ce qu'il prétend mesurer. Autrement dit, toute évaluation devrait mesurer ce pour quoi elle a été mise en place (Hughes, 2003) et l'information recueillie donner une image exacte des compétences mobilisées par les apprenants. La validité sert donc à établir la véracité des résultats (Lynch, 1996) et à garantir la qualité des interprétations ou des utilisations faites des résultats (Doucet, 2001). La validité implique également de prendre en compte différentes mesures d'une même compétence (Doucet, 2001). Cependant, Underhill (1987) souligne, que toute validité est relative au contexte de l'évaluation : une évaluation peut être considérée comme étant valide dans un contexte mais pas dans un autre. Il semblerait donc qu'il n'y ait pas de validité à 100 %. Néanmoins, une prise en compte des différents types de validité permet d'assurer une validité optimale. Nous les résumons ici et passerons notre évaluation au crible de certains de ces critères dans la partie deux. Nous nous appuyons sur les différents types de validité répertoriés dans Roots-Buck (2005, pp. 122-128).

4.4.1.1. Validité théorique

La validité théorique est considérée par Hughes (2003, p. 26) comme la plus importante englobant toutes les autres :

> « i*n recent years the term construct validity has been increasingly used to refer to the general, overarching notion of validity* ».

Un construit, selon Lynch (1996, p. 43), attribue un sens à ce que nous voulons mesurer :

> *« constructs [...]can be considered as labels that assign meaning to the things we are measuring* ».

Hughes (2003, p. 31) le définit comme « ... *any underlying ability (or trait) that is*

hypothesised in a theory of language ability ». Il s'agit, en effet, de décrire précisément les variables théoriques que nous voulons mesurer. La définition du construit est donc fondamentale à cette notion de validité, voire essentielle, selon Bachman (1990). Ainsi, si le programme se fonde sur le construit de la compétence de communication, l'outil d'évaluation fera de même. Pour être valide théoriquement, une évaluation devrait donc refléter les mêmes théories et philosophies que le programme de formation qu'il est censé évaluer. Plus précisément, selon Huver et Springer (2011, p. 101) il s'agit de :

> « *la pertinence des liens entre finalités (au sens de principes éducatif généraux et de fondements théoriques et épistémologiques), objectifs et activités proposées* ».

4.4.1.2. Validité de contenu

Cette validité concerne la pertinence et la représentativité du contenu de l'évaluation, qui devrait correspondre aux objectifs ou aux spécifications du cours ou du programme évalué. Plus spécifiquement, selon Sommer (2001, p. 3) :

> *« l'évaluation doit inclure une gamme d'items, de tâches, qui représentent le domaine cible de la performance de l'utilisateur de la langue ».*

Ceci signifie que les situations d'évaluation supposent la mobilisation des mêmes ressources que celles mobilisées par des activités d'apprentissage, voire par des situations de performance langagière dans la vie réelle. Ainsi, les tâches à accomplir seront contextualisées et situées. Cependant, *Huver* et Springer (2011, p. 103) constatent que des pratiques évaluatives sont souvent en décalage par rapport aux contenus de l'enseignement (par exemple : un enseignement axé sur l'oral, mais l'évaluation finale est un écrit). Pour Alderson, Clapham et Wall (1995), la validité du contenu peut être soumise aux jugements des experts du domaine, mais ces jugements sont complexes.

Hughes (2003) note un lien entre la validité de contenu et la validité théorique, car plus la validité de contenu est élevée, plus le test sera susceptible d'être une mesure exacte de ce qu'il est censé mesurer (le construit). Par ailleurs, Hughes (2003) note qu'un test dont le contenu n'est pas représentatif pourrait avoir une influence négative sur les contenus d'enseignement, appelé « *effet retour* » (« *backwash effect* ») (p. 27). Ainsi, les enseignants donnent une certaine orientation à leurs enseignements en ne prenant en compte que les éléments testés. Cependant, Sommer (2001, p. 4), préfère insister sur la nécessité du *« flux constant, de va-et-vient, entre*

évaluation et processus d'apprentissage ». Dans ce cas l'évaluation peut jouer un rôle important et positif dans l'amélioration des pratiques pédagogiques et de l'apprentissage des langues, même si, selon Bourguignon (2011, p. 2) dans la pratique *« les changements sont loin d'être évidents ».*

4.4.1.3. Validité de la réponse

Cette validité est basée sur l'analyse du comportement et des réflexions de l'apprenant lors du test, ce qui serait, selon Alderson *et al.* (1995), un indicateur de l'acquisition. Cependant, en pratique cette notion est difficile à mettre en œuvre, car le comportement de l'apprenant pendant le déroulement du test est très difficile à identifier. La collecte rétrospective est conseillée par ces auteurs, mais reste compliquée dans la mesure où le candidat peut oublier le comportement ou les réflexions qu'il a eus lors du test (Roots-Buck, 2005).

4.4.1.4. Validité faciale

La validité faciale correspond à l'acceptabilité des procédures de l'évaluation par les utilisateurs du test, comme le souligne la définition de McNamara (2000, p. 50) : *« [the] surface acceptability to those involved in its development or use ».* Ceci implique que tous les acteurs jouent un rôle dans le test dont les évaluateurs, les apprenants ou l'institution. Underhill (1987, p. 105) renforce cette idée de l'implication des acteurs dans le test :

> *« Do the people who use the test think it is a good test? If either the testers or the learners are unhappy with it, then it won't yield good results. Clearly, the best way of researching this form of validity is to question the different people who come into contact with the test. »*

Ainsi, une façon d'impliquer les acteurs est de leur soumettre le contenu du test, les grilles d'évaluation ou les échelles, par exemple, ce qui peut conduire à une révision des procédures et diminuer l'opposition à un test. Un autre moyen consiste à mettre en place un questionnaire auprès des utilisateurs. Cependant, cette validité a été critiquée pour son manque de validité scientifique, comme l'atteste Stevenson (1985, dans Doucet, 2001, p. 7) : *« face validity is the mere appearance of validity to the metrically naive observer ».* Par conséquent, la validité faciale ne suffit pas pour rendre un test valide, il faut la prendre en compte avec d'autres types de validité mesurés scientifiquement (Doucet, 2001).

4.4.1.5. Validité critérielle : validité concurrente ou prédictive

On parle de validité critérielle lorsqu'on tient compte de la corrélation entre les résultats obtenus à un test et un critère externe objectif de la dimension que le test est censé mesurer. Dans ce cas, le test ne mesure pas un construit théorique, mais tente de situer l'apprenant par rapport à ce critère factuel. Ainsi, il faut définir les critères à partir desquels on établit les tests pour ensuite faire une comparaison d'un test à valider avec un test « critère ». Selon Roots-Buck (2005, p. 126) *« c'est le choix du test-critère qui influence la pertinence de la validité ».*

Cette notion de validité externe peut être concurrente ou prédictive. Dans le premier cas, on compare un test par rapport à un autre, en examinant statistiquement la corrélation des résultats des deux tests. Pour tester la validité concurrente d'un nouveau test, il faut donc comparer ses résultats par rapport à un test qui a déjà été validé, ce qui donne lieu à un coefficient de corrélation. Ainsi, une forte corrélation (-0,9) indique que les tests mesurent les mêmes compétences et une faible corrélation (-0,4) indique le contraire (Underhill, 1987). Mais la corrélation peut être influencée, par exemple, par la variété de l'échantillon de langage ou les attitudes des apprenants ou des évaluateurs qui peuvent varier entre les deux tests.

Dans le second cas, un test a une validité prédictive, s'il peut indiquer à un apprenant la probabilité qu'il a d'obtenir un certain niveau de performance dans la matière dans un futur test. Cette validité repose sur une analyse statistique. Underhill (1987, p. 108) examine cette prédictibilité sous l'angle de l'usage de la langue en situation réelle : *« Can the test predict how successful the learners will be at using the language in the future ? ».* Néanmoins, comme pour la validité concurrente, on observe beaucoup d'influences sur les capacités et les performances d'un candidat entre deux mesures et en conséquence il n'est pas aisé d'interpréter ce type de validité.

4.4.2. Fiabilité

L'outil d'évaluation est considéré comme étant fiable s'il fournit les mêmes résultats dans le cas où l'évaluation est répétée à un autre moment dans les mêmes conditions (Sommer, 2001 : 2). Cependant, Hughes (2003, p. 36) nous rappelle le caractère non constant des performances humaines qui peuvent varier d'un moment à l'autre :

> *« human beings […] simply do not behave in exactly the same way on every occasion, even when the circumstances seem identical. »*

Vu cette contrainte, qui est inévitable et que nous devons accepter, la fiabilité à 100 % apparaît comme un idéal inaccessible, comme l'affirme Roots-Buck (2005). Ainsi, l'objectif, selon Hughes est de concevoir et de mettre en place un test de manière à ce que les scores obtenus en une occasion soient très semblables à ceux que l'on obtiendrait si le test avait été administré aux mêmes apprenants, mais à une autre occasion : *« the more similar the scores would have been, the more reliable the test is said to be »* (p. 36). Un moyen de mesurer la fiabilité d'un test est d'administrer le même test deux fois auprès du même public (Hughes, 2003) et de calculer la corrélation entre les différents scores obtenus par des apprenants, mais la répétition de la tâche (Bygate, 2001) entre en jeu ici et peut engendrer une amélioration des résultats. La nature statistique associée à des évaluations quantifiables (de type QCM) est mise en avant dans cette approche. Pour Doucet (2001) la fiabilité accorde une qualité aux résultats, car elle limite des erreurs de mesures, mais peut conduire à des tensions entre la fiabilité et la validité d'un test (voir ci-après).

Sommer (2001) nous rappelle que la fiabilité concerne également les examinateurs et les barèmes et les échelles de correction et de notation. La question de la fiabilité inter-et intra-examinateurs est évoquée par Underhill (1987, p. 107) :

> *« are markers consistent with themselves in the scores they give, or do their standards vary from day to day? Are there big differences in the marks awarded by different markers? ».*

C'est la notion de subjectivité qui est mise en avant ici et les variations de la correction entre examinateurs ou pour un même examinateur. Pour améliorer la fiabilité d'un test, plusieurs solutions sont possibles (McNamara, 2000 ; Sommer, 2001) :

- l'utilisation par tous les examinateurs de la même grille d'évaluation comportant des critères linguistiques et pragmatiques alliant l'objectivité de la notation et la validité du construit communicatif ;
- la formation des examinateurs à l'utilisation des grilles, suivie par un contrôle de qualité de leur performance ;
- la mise en place d'une procédure de modération afin d'identifier les différences entre les examinateurs et de trouver un accord sur l'interprétation des grilles et des descripteurs ;
- l'évaluation de l'échantillon d'un candidat par deux professeurs différents, même si en pratique ceci peut s'avérer compliqué à mettre en place pour des questions financières et humaines.

4.4.3. Faisabilité

Il est essentiel qu'une procédure ou démarche d'évaluation soit réalisable dans les conditions pratiques, économiques, institutionnelles et humaines liées au contexte dans lequel le test s'inscrit. La faisabilité institutionnelle tient compte du coût de la mise en place d'un test, ainsi que la disponibilité des ressources ou des équipements nécessaires en fonction des contraintes budgétaires et humaines de l'institution. S'il n'y a pas de financement ni de ressources adéquats, la mise en place d'une évaluation, même si elle est valide et fiable, sera compromise. Au niveau humain il est nécessaire de prendre en considération à la fois les apprenants et les enseignants. En ce qui concerne les apprenants, les consignes doivent être compréhensibles et le contenu à leur portée. Quant aux enseignants, un dernier point est lié à la nature et au nombre de critères qu'ils sont susceptibles d'appréhender. Les évaluateurs ne disposant que d'un temps limité pour évaluer une performance, ne peuvent prendre en compte que d'un nombre limité de critères. Selon Sommer (2001), toutes ces contraintes liées à la faisabilité limitent le nombre de critères différents que nous pouvons effectivement prendre en considération.

4.4.4. La tension fiabilité - validité : quels critères prendre en compte ?

Comme nous l'avons vu, le nombre de critères à prendre en compte est important, en particulier en ce qui concerne la validité. Se pose donc la question : quelle importance accorder à tel ou tel critère ? Pour Doucet (2001, p. 6) le choix dépend de *« la nature des conceptions du langage et de l'apprentissage choisies ».* Certains concepts de validité (par exemple, concurrente et prédictive) et de fiabilité évoqués plus haut relèvent d'une approche quantitative impliquant des statistiques et sont liés à une vision structuraliste de la langue axée sur une analyse d'éléments isolés. Si, au contraire, on considère comme Morrow (1981) que le rôle d'un test de langue est de permettre à l'apprenant de produire des échantillons langagiers de sa propre interlangue pour en tirer des conclusions et qu'il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse, c'est donc une approche qualitative et non quantitative qui serait plus appropriée. Morrow (1981) nous met également en garde contre un accent trop exclusivement marqué sur la fiabilité, car le concepteur de test risque d'adopter une vision trop restrictive en ce qui concerne le choix des éléments testés. Dans ce cas, la volonté d'augmenter la fiabilité au détriment de la validité peut conduire au risque de concevoir *« un test fiable qui mesure quelque chose d'autre que ce que nous voulions mesurer »* (Weir, 1988 dans Doucet, 2001, p. 8). Weir conclut qu'il est parfois nécessaire de sacrifier un degré de fiabilité pour augmenter la viabilité d'un test, ce que Doucet (2001, p. 8) confirme : *« La tendance générale actuelle sera de subordonner la fiabilité à la validité. »*

Néanmoins, c'est à l'évaluateur que le choix revient de déterminer quelle importance accorder à chaque critère dans le contexte donné, ce qui relève d'un jugement de valeur. Sommer (2001) considère que toute évaluation doit comporter une validité de construit et de contenu par rapport aux compétences visées, et être fiable. Pour elle, ces trois critères constituent la base de la réflexion scientifique sur l'évaluation. Doucet (2001), quant à lui, prône un compromis reposant sur la complémentarité des deux concepts qui permettrait d'obtenir la meilleure performance possible de l'apprenant et de concevoir *« un test utile »* (p.8).

4.4.5. Un test utile

Le test utile, selon Doucet (2001, pp. 8-9), exige une performance de l'apprenant en situation de test comparable à celle demandée dans des situations d'utilisation de la langue hors test. Ceci sous-entend de décrire en amont les caractéristiques de la performance en situation et d'identifier les tâches qui correspondent. En s'appuyant sur les travaux de Bachman et Palmer (1996), Doucet (2001) distingue six paramètres permettant de déterminer le degré d'utilité d'un test : fiabilité, validité théorique, authenticité, interactivité, impact et faisabilité. Ces auteurs mettent en avant l'importance de la complémentarité de ces différentes caractéristiques qu'il convient de combiner de façon optimale pour l'utilité globale d'un test. Il ne s'agit plus d'opposer ni de hiérarchiser les critères de validité et de fiabilité. Nous avons déjà explicité plus haut les notions de fiabilité, validité et faisabilité, donc nous porterons notre attention ici sur les trois autres concepts. Le concept d'authenticité se réfère à la validité du contenu et à la crédibilité du test. L'interactivité d'un test permet aux apprenants d'exploiter certains caractéristiques propres tels que : caractéristiques personnelles, connaissances spécifiques, compétence en langues, et réactions affectives. Nous devons également considérer l'impact du test sur la société, sur les décideurs, et sur les candidats. Une prise en compte de cadre intégré permet d'ancrer l'évaluation dans une situation d'utilisation de la langue et, selon Doucet (2001), limiter les sources d'erreur et les biais dans les interprétations des résultats.

4.5. Synthèse

Dans cette partie nous avons commencé par distinguer les termes « compétence » et « performance ». Nous évaluons les connaissances et les compétences à travers des performances réalisées par l'apprenant. Les compétences renvoient non seulement aux connaissances, aux savoir-faire et aux savoir-agir *etc.*, mais impliquent également l'aptitude de les sélectionner, combiner et les mobiliser dans l'action. Cette notion d'action est au cœur de la définition du CECRL, car en tant qu'acteur social l'apprenant est amené à mobiliser des

connaissances de la langue et des savoir-faire en vue de la réalisation d'un problème ou d'une tâche, permettant ainsi d'agir. Le CECRL distingue deux types de compétences : les compétences générales et la compétence à communiquer langagièrement. Cette dernière est particulièrement pertinente à notre étude et comprend trois composantes : linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Une compétence n'est pas observable directement mais est inférée à partir d'une performance. Il s'ensuit qu'à partir de cette performance, nous pouvons déduire un niveau de compétence. La performance est variable selon la situation et le contexte.

Nous avons mis en avant les différences entre l'évaluation traditionnelle et l'évaluation des compétences. Selon notre définition de la compétence plus haut, l'évaluation implique nécessairement de définir des activités qui permettent à l'apprenant de mobiliser ses compétences à la fois linguistiques et pragmatiques et d'agir. Il s'agit de les mettre en situation de performance autour de la résolution d'un problème réaliste. L'approche par les tâches est donc privilégiée pour ce type d'évaluation. Évaluer une performance signifie définir des critères et des indicateurs de performance. Pour ce faire, les échelles descriptives et analytiques du CECRL sont utiles à l'évaluateur, mais ont provoqué des critiques à cause de certaines insuffisances. Elles nécessitent donc une adaptation au contexte : c'est l'approche que nous privilégions dans le cadre de cette évaluation. Les critères sont choisis par l'évaluateur en fonction des compétences ciblées, ainsi leur pertinence et leur indépendance sont mises en avant. En fonction des critères choisis, l'évaluateur définit des indicateurs (ou des descripteurs) précis et objectivés. Nous nous attacherons à intégrer ces principes dans notre méthodologie.

Nous avons examiné les critères de validité, de fiabilité et de faisabilité d'une évaluation. La validité renvoie à l’adéquation entre ce que l'on cherche à évaluer et ce qui est effectivement évalué, entre ce que l'outil d'évaluation mesure et ce qu'il prétend mesurer. Dans le cadre de notre étude, nous avons retenu trois types de validité : la validité théorique, la validité de contenu et la validité faciale. En ce qui concerne cette dernière nous précisons qu'il s'agit de l'acceptabilité des procédures de l'évaluation par l'enseignant. La validité de la réponse d'un point de vue pratique sera difficile à mettre en œuvre et nos résultats n'étant pas chiffrés ne se prêtent pas à la validité critérielle.

Afin d'assurer la fiabilité d'une évaluation, en particulier la fiabilité inter-et intra-examinateurs, l'utilisation par tous les examinateurs de la même grille d'évaluation comportant des critères linguistiques et pragmatiques est recommandée et suppose la formation des examinateurs à

l'utilisation des grilles. Suivant McNamara (2000) et Sommer (2001), nous adopterons ces principes, ainsi que celle de la procédure de modération. La faisabilité renvoie à la prise en compte des contraintes pratiques, économiques, institutionnelles et humaines liées au contexte dans lequel l'évaluation s'inscrit. Par conséquent, nous serons amenés à adapter notre démarche au contexte. À ces critères, Doucet (2001) ajoute celui de l'utilité d'un test. Ainsi, l'apprenant est mis en situation réelle et cette situation sera comparable à celle demandée lors de l'utilisation de la langue hors test. L'utilité d'un test se réfère à six critères dont la fiabilité, la validité théorique, l'authenticité, l'interactivité, l'impact et la faisabilité. Nous attacherons une grande importance à l'authenticité de notre évaluation, cependant l'interactivité risque d'être compromise en raison de la faisabilité.

Évaluation des usages et de l'appropriation d'un dispositif

4.6. Introduction

Les chercheurs s'accordent à dire que l'introduction d'un dispositif d'apprentissage médiatisé remet en cause les pratiques existantes des apprenants et des enseignants, notamment en raison de la déstructuration des dispositifs, ce qui peut créer des résistances (Narcy-Combes, J.-P., 2013, Narcy-Combes, M.-F., 2012). Garrison et Vaughan (2008, p. 5) qualifient les changements au niveau de l'organisation des apprentissages comme transformationnels : *« blended learning is a fundamental redesign that transforms the structure of, and approach to teaching and learning. » Comme nous l'avons précisé dans le chapitre 2,* l'approche par les tâches et l'utilisation des TIC impliquent que les apprenants soient partie prenante de leur formation et qu'ils adoptent de nouvelles pratiques. La question est de savoir si les pratiques et les usages des outils prévus par les concepteurs au début du projet vont être adoptés.

Appréhender les pratiques des utilisateurs nous permet de vérifier les hypothèses émises lors de la conception du dispositif quant à son efficacité pour les apprentissages. Comme nous l'avons remarqué dans le chapitre précédent, l'évaluation fait partie intégrante du processus de conception, donc l'analyse des usages peut générer de nouvelles connaissances pour les concepteurs, nous permettant de faire évoluer le dispositif ou de l'ajuster aux besoins des apprenants. Ainsi, la conception du dispositif se poursuit dans les usages que construisent les utilisateurs (Guichon, 2006 ; Narcy-Combes, M.-F., 2008a, 2012 ; Rabardel et Pastré, 2005).

Pour mieux comprendre et analyser les usages effectifs du dispositif hybride, nous allons nous appuyer sur la sociologie des usages (Flichy, 2003 ; Perriault, 2008 ; Proulx, 2002 et 2005) et sur le modèle de genèse instrumentale de Rabardel (1995), qui analyse les processus de construction des usages par une approche de psychologie cognitive. Nous commencerons par examiner les notions d'usage et de logique de l'usage vues sous un angle individuel puis collectif. Nous examinerons la théorie de l'activité qui nous permettra d'explorer la question de la médiation de l'activité humaine par l'artefact, avant de préciser le modèle de Rabardel (1995). A la lumière des ces théories, nous porterons un regard sur des études récentes qui éclairent les usages réels des apprenants dans le cadre des dispositifs d'apprentissages à distance. Ensuite, nous examinerons des théories proposées pour expliquer les phénomènes d'adoption et d'appropriation des technologies, ainsi que des typologies des usagers. A la fin de ce chapitre, nous considérons comment prendre en compte les usages déclarés des utilisateurs.

4.7. L'usage et la logique de l'usage

4.7.1. Définitions

Dans un premier temps, il est important de distinguer la notion *d'usage* de celle *d'utilisation,* qui décrivent chacune la relation de l'humain à la technologie. Selon Breton et Proulx (2002, p. 268), le terme *« utilisation »* renvoie *« au simple emploi d'une technique dans un face-à-face avec la machine ou le dispositif ».* Il décrit donc l'environnement de l'interaction entre l'humain et l'ordinateur dans un cadre d'utilisation fonctionnelle de l'outil qui s'inscrit dans la tradition de recherches centrées sur l'ergonomie cognitive et les interfaces (Proulx, 2002). Le terme *« usage »*, quant à lui, prend en compte le cadre social qui englobe les interactions entre les humains et les ordinateurs, c'est-à-dire les caractéristiques personnelles et sociales de l'usager et son contexte social, ce qui peut prédisposer l'usager à certaines attitudes ou à certaines représentations de la technologie (Breton *et al.*, 2002 ; Proulx, 2002). La perspective sociologique est donc davantage privilégiée ici.

Pour tenter de circonscrire la notion d'usage, nous allons considérer les définitions de Perriault (2008) et Docq et Daele (2003), ces derniers situant l'usage dans le cadre des dispositifs hybrides. Pour Perriault (2008, p. VII) l'usage renvoie à : *« la façon de se servir d'un artefact au bout d'un certain temps, lorsque son rôle s'est stabilisé dans la société ».* Pour Docq *et al.* (2003, p. 114), il correspond à :

> *« une certaine manière (ensemble de règles) d'utiliser quelque chose (objet matériel ou symbolique). Les usages sont socialement partagés par un groupe de référence et se construisent avec le temps. »*

Les auteurs s'accordent donc sur trois points clés en ce qui concerne les caractéristiques de l'usage :

- l'élément implicite d'utilisation dans le sens où l'usage correspond à une certaine façon de se servir d'un instrument ;
- le rôle fondamental accordé à la construction sociale des usages ;
- les dimensions temporelles et évolutives des usages - les usages et l'expérience de l'outil se construisent au fil du temps.

L'usage ne doit pas être confondu avec le mode d'emploi, insiste Perriault (2008, p. III). L'usage est un objet analysable dans son contexte et dans sa discipline, ce qui n'est pas le cas du mode d'emploi, qui, lui, est un objet *« froid et impersonnel que bien des usagers ne consultent jamais […] se limitant à décrire la procédure d'utilisation »* (p. 113). Ceci nous amène au terme *« usager »* qui, selon Perriault (2008), marque la relation entre un individu et un service dont il est bénéficiaire et sous-entend un élément d'utilisation. Pour Glikman (1999) le terme *« usager »* employé dans le contexte de la formation dénote une certaine commercialisation qui prend en compte des nouvelles démarches des organismes de formation, ainsi que des nouvelles postures des apprenants, qu'elle considère comme des *« clients d'un marché présumé porteur, consommateurs de biens éducatifs de plus en plus sophistiqués* » (p. 103).

La logique de l'usage, selon Perriault (2008), est étroitement liée à la notion de liberté de choix de l'usager :

> *« l'individu détient fondamentalement une part de liberté dans le choix qu'il fait d'un outil pour s'en servir conformément ou non à son mode d'emploi ». (*p. I)

Ce qui est important ici, ce n'est pas l'idée de conformité, mais plutôt celle de non conformité. Ainsi, nous apprenons que beaucoup d'innovations techniques ont été détournées de leur fonction première par la volonté des usagers. Ces *« déviances dans les motivations et les usages* » (p. II) par rapport au mode d'emploi seraient dues, non pas à des erreurs, mais à *« des intentions, voire des préméditations » (*Perriault, 2008, p. 13). La notion de *« détournement »*

*(*p. VIII) serait donc centrale à celle de l'usage et correspond à une logique impliquant des raisonnements. Elle fait partie de la grande diversité des façons de se servir d'un instrument dont le respect du mode d'emploi, substitution ou abandon. Ces notions seront utiles pour notre analyse des usages du dispositif pouvant servir de base de comparaison. La question est de savoir si nous trouverons ces mêmes tendances. Ainsi, Perriault (2008, p. 18) met en évidence la tension qui existe entre les concepteurs et les usagers en opposant leurs représentations techniciennes et non techniciennes :

> *« d'un côté, les inventeurs, qui poursuivent le rêve de perfectionner une technologie [...]; de l'autre, les profanes, les usagers éventuels, qui reçoivent sans cesse ces offres, qui tentent de les introduire dans leur logique propre, ne partageant que très rarement les fantasmes de ceux qui les leur proposent. »*

L'auteur note ici le décalage entre la logique du concepteur et de l'usager, ainsi que la volonté des usagers de négocier avec la technologie dans le processus de construction de l'usage. Observerons- nous les mêmes effets lors de notre évaluation ? La relation d'usage serait donc une sorte de négociation entre l'individu, porteur d'un projet et l'instrument, *« porteur de sa destinée première »* (p. 220). Perriault (2008) précise que toute logique d'usage de technologie comporte trois éléments clés : le projet d'utilisation, l'instrument et la fonction qui lui est attribuée. Il en découle que la logique de l'usage est : *« la construction par l'individu du choix d'un instrument et d'un type d'emploi pour accomplir un projet »* (p. XIV). S'inscrivant dans une perspective socioconstructiviste, l'auteur souligne que les facteurs personnels (affectif, psychologique, cognitif) et contextuels (culturel, social) jouent un rôle prépondérant dans les choix d'un individu et influencent l'utilisation qu'il fait d'un instrument pour un projet donné. Ceci explique pourquoi différentes personnes utilisant le même instrument peuvent avoir des logiques d'usage différentes, comme l'affirme Perriault (2008, p. 128) : *« un même appareil peut avoir les usages les plus divers selon les mains dans lesquelles il se trouve »*.

Pour expliquer ce phénomène de variabilité de comportements, Perriault (2008) précise cinq caractéristiques de la logique de l'usage :

- la représentation - la perception et la compréhension qu'un individu a d'un objet en fonction de sa culture et de son contexte et qui peuvent évoluer ;
- la norme sociale de l'usage - un même outil trouve des usages différents dans des

milieux différents ;

- *« la niche d'usage »* - un outil trouve son rôle au bout d'un processus d'ajustement de durée variable ;
- la construction d'un projet d'utilisation - le choix d'un instrument et de sa fonctionnalité et les raisonnements employés ;
- *« l'empreinte de la technique »* - en utilisant un instrument, l'usager élabore une théorie de l'objet, développe une stratégie et a recours à des tactiques. Il est actif dans la construction de son expérience, ce qui influe et modifie, à son tour, ses représentations.

Ainsi, nous constatons une grande diversité dans les usages, mais une seule logique d'usage liée à *« la société globale, à son imaginaire, à ses normes »* (Perriault, 2008, p. 202). Néanmoins, l'auteur remarque des convergences dans les formes d'usages ou des *« grands regroupements »* (p. 203), qui font émerger deux grands types d'usage chez différents utilisateurs : la fonction instrumentale et les transformations de l'usage, ce qui permettrait de supposer *« l'existence d'un modèle identique du fonctionnement chez les divers utilisateurs »* (p. 203). La fonction instrumentale se réfère à un usage conforme au mode d'emploi, même si une modulation ou sous-utilisation des capacités de l'outil peuvent s'opérer. Cet usage peut jouer un rôle symbolique, que l'instrument confère à l'utilisateur soulignant la complexité de la relation d'usage entre l'instrumentalité et le symbolique. Les transformations de l'usage, comme le détournement, la création alternative, la substitution ou le rejet, impliquent un changement dans la relation des trois éléments constitutifs de la logique de l'usage. Le détournement est comme un raisonnement qui conserve l'instrument, mais change le projet ou la fonction. La création alternative ne conserve que la fonction originale tandis que la substitution, quant à elle, conserve le projet et la fonction, mais change l'instrument. Perriault (2008, p. 210-211) explique le rejet d'un instrument par la peur (*« la peur du contact direct »*), l'oubli ou le sentiment d'inefficacité de l'instrument. Les transformations d'usage sont des signes de résistance, mais la relation entre les trois éléments de la logique de l'usage est dynamique et peut être modifiée au fil du temps par l'expérience de l'usage. L'usage peut donc durer et varier dans le temps avec des passages entre les différents type d'usage. De même, la durée de cette évolution est très variable et, comme le souligne Perriault (2008), *« parfois les usages préconisés sont longs à s'établir »* (p. 203).

La démarche de Perriault (2008, p. X) a été essentiellement d'appréhender l'individu et sa relation à l'usage dans le but d'élaborer *« un modèle qui rende compte de la grande diversité des usages »*. Nous allons maintenant examiner une autre approche qui situe l'individu dans une communauté de pratique et met l'accent sur la dimension sociale de l'usage. Plus spécifiquement, Flichy (2003) précise le rôle du *« cadre de fonctionnement »* et du *« cadre d'usage »* dans le processus d'appropriation d'une nouvelle technologie.

4.7.2. L'usage construit socialement

Se situant dans un paradigme de sociologie interactionniste, Flichy (2003, p. 121) met en avant les rapports entre la technologie et la société et la nécessité de les voir comme un ensemble comprenant de nombreux mondes sociaux (ingénieurs, usagers, industriels, réparateurs *etc.*) qui sont liés et interagissent entre eux. Contrairement à Perriault (2008), Flichy (2003) n'opposent pas les concepteurs et les usagers, mais propose une approche unifiée où ces différents publics collaborent. Pour lui, l'usage résulte d'un processus de confrontation de représentations et de négociation impliquant à la fois les acteurs techniques et les usagers. Les notions d'action et interaction sont au centre de son approche, qui s'intéresse aux intentions et aux projets des acteurs sociaux en amont et pendant le déroulement de l'action, ainsi que les interactions entre eux et avec l'objet technique.

Pour Flichy (2003, p. 122) toute activité technique se situe dans un *« cadre de référence »*. Il explique que les acteurs sociaux mobilisent un cadre pour comprendre les phénomènes associés à l'activité technique dans laquelle ils sont impliqués et pour organiser leurs actions. Ce cadre permet de structurer les interactions entre les différents protagonistes et avec l'outil technique. Plusieurs cadres de référence peuvent coexister ou s'opposer. En effet, chaque monde social peut se référer à son cadre de référence spécifique, mais *« un cadre frontière »* (p. 123) existe entre ces différents mondes dès qu'ils commencent à collaborer. Le *« cadre de référence socio-technique »*, proposé par Flichy (2003, p. 124), est donc commun aux différents acteurs. L'auteur précise qu'il est composé de deux cadres distincts, mais qui s'articulent entre eux : *« le cadre de fonctionnement »* et *« le cadre d'usage »*, car, pour lui, le fonctionnement et l'usage sont liés étant, en effet, *« deux faces d'une même réalité »* (p. 124) .

Le premier renvoie à des savoirs et savoir-faire qui sont mobilisés dans l'activité technique et concerne les principes de fonctionnement prévus par les concepteurs de l'outil. Les autres acteurs, tels que les réparateurs et les usagers, peuvent mobiliser ce cadre pour modifier l'outil.

Ainsi, le cadre de fonctionnement organise les interactions entre les différents acteurs techniques et cadre l'action des utilisateurs. Reprenant le même terme que Perriault (2008) (*« les profanes »*), vu plus haut, Flichy (2003, p. 125), à contrario, situe tous les acteurs au sein du même cadre :

> *« usagers profanes et usagers professionnels utilisent malgré tout la même relation fonctionnelle à la machine. »*

Il précise que cette relation fonctionnelle avec la machine, autrement dit l'interface homme-machine, n'est pas directe, mais médiatisée par des outils, ce qui constitue un élément clé du cadre de fonctionnement. La conception et l'évolution de ces interfaces doivent tenir compte du cadre d'usage, d'où un lien entre les deux cadres. En effet, les concepteurs d'un outil doivent considérer non seulement l'usage technique de l'outil, mais également l'usage social. Ces deux types d'usage sont donc bien distincts, selon l'auteur, mais *« à cet usage technique peuvent correspondre plusieurs usages sociaux »* (p. 126). Ainsi, le cadre de fonctionnement correspond à l'usage technique d'un outil et le cadre d'usage à son usage social.

Flichy (2003, p. 212) précise que l'élaboration du cadre de fonctionnement est le fruit d'une *« négociation »* à de nombreux niveaux entre : les membres de laboratoires, la communauté technique, les fabricants et les usagers. Ceci conduit soit à un cadre de fonctionnement identique pour tous, soit à un cadre plus souple pouvant être adapté en fonction des utilisateurs. Au début du processus de conception d'une innovation, le concepteur définit les grands principes techniques et élabore des schémas et des descriptions, suivis par des maquettes et des prototypes. Ensuite, la négociation va conduire à modifier l'objet initial une fois que les différents acteurs trouvent un accord. Les usagers vont être consultés principalement sur la représentation technique de l'outil et sur l'interface utilisateur. Ainsi, à la suite de négociations entre tous les acteurs *« on aboutit à un objet frontière »* (p. 213). Ce cadre de fonctionnement peut évoluer dans le temps par des opérations de transfert, de passage ou de médiation venant de la science ou d'un autre cadre de fonctionnement. Dans ce cas, un concepteur va jouer le rôle d'un agent actif et assurer le transfert (par exemple d'un autre secteur industriel) et la médiation pour élaborer un nouveau cadre de fonctionnement.

Le cadre d'usage renvoie aux représentations sociales construites par une communauté d'utilisateurs en ce qui concerne les usages potentiels d'un outil. Flichy (2003) souligne la complexité du processus d'élaboration d'un cadre d'usage, qui commence par une confrontation des différentes représentations d'un nouvel outil. Parmi les différentes représentations, il y a

celles des concepteurs qui envisagent pour leur outil une application particulière, qui leur permet de proposer un cadre d'usage initial. Les premières utilisations par les usagers vont contribuer à modifier ce cadre d'usage au terme de nombreuses rétroactions. Il s'agit à nouveau d'un processus de négociation entre concepteurs et usagers qui conduit à un partage des représentations : *« chacun des acteurs imagine un cadre d'usage abstrait […] et de la négociation sort un cadre concret »* (Flichy, 2003, p. 216). En effet, les concepteurs vont être confrontés à des nouvelles possibilités d'usage auxquelles ils n'avaient pas pensé. Ce nouveau cadre d'usage va acquérir une certaine stabilité pour ressembler à *« une norme sociale ou à une convention »* (p. 218). Cependant, une absence de négociations, comme le souligne Blandin (1997, p. 417), peut *« conduire à un maintien d'usages antérieurs en contradiction avec ceux prescrits pour un nouvel artefact imposé, réduisant de ce fait à néant les gains de productivité espérés ».* La persistance d'usages anciens est donc un risque réel si les différents acteurs ne trouvent pas un accord.

Nous venons de voir que le cadre de référence est une construction par des acteurs particuliers. Flichy (2003, p. 131) distingue deux types d'acteurs techniques : *« les stratèges »* et *« les tacticiens »*, des termes empruntés de Michel de Certeau (1980) et son étude sur les usages. Les stratèges *« participent à l'élaboration* » d'un cadre de référence, tandis que les tacticiens le *« subissent »* (p. 132). Le premier est associé à une intentionnalité : il définit son projet et se donne les moyens pour l'atteindre tout en maîtrisant la situation. En dehors de ce contexte, il n'a plus le contrôle et se trouve face à des opportunités qu'il saisit ou non le mettant en position de tacticien. Un acteur peut donc être stratège et tacticien à des moments différents durant l'élaboration du cadre de référence. Les deux rôles vont davantage entrer en jeu en amont du processus, tandis qu'en aval c'est le tacticien qui assume plus d'importance. Flichy (2003) nous rappelle que les usagers individuels sont essentiellement des tacticiens d'où un rôle plus important dans l'élaboration du cadre d'usage. Il souligne, comme Perriault (2008), l'autonomie et la liberté de l'usager d'utiliser un outil technique de façon spécifique.

Flichy (2003, p. 219) souligne l'importance pour les acteurs techniques de créer un *« alliage »* entre le cadre de fonctionnement et le cadre d'usage pour qu'une innovation devienne stable, ce qui peut transformer le produit initial. Ainsi, le cadre socio-technique n'est pas la somme des deux cadres, mais *« une nouvelle entité »* (p. 219) qui résulte d'une série de médiations. A la suite de ces médiations, le cadre socio-technique va se solidifier, mais ce processus de stabilisation, qui concerne à la fois le fonctionnement opérationnel de l'outil, ses usages et les

acteurs, est lent, selon Flichy (2003, p. 223). Sur ce point il s'accorde donc avec Perriault (2008), comme nous l'avons vu plus haut. La stabilisation du cadre socio-technique va s'associer à une plus grande adoption par les usagers et à un *« verrouillage technologique »* (p. 224). Néanmoins, il faut prendre garde à ne pas le considérer comme *« un système donné une fois pour toutes »* (Flichy, 2003, p.133), comme le souligne Proulx (2005, p. 6), car *« l'usage n'est jamais stabilisé une fois pour toutes ».*

4.7.3. La théorie de l'activité

Avant d'examiner la question d'usage dans une perspective psychologique cognitive, nous allons présenter quelques éléments clés de la théorie de l'activité pour poser des jalons essentiels à la compréhension de la médiation de l'activité humaine par l'artefact. La théorie de l'activité trouve ses origines dans les travaux de Vygotsky et Leontiev (Lantolf, 2000). Vygotsky met en avant le rôle central de la médiation et des outils culturels dans le développement cognitif de l'individu. Il a proposé une première conceptualisation théorique où l'activité humaine est médiatisée par des outils physique ou psychologique, tels que le langage humain, ce qui permet à l'homme de transformer son environnement et ses relations avec soi-même et autrui. Poursuivant les recherches de Vygotsky, Leontiev (1978) articule l'activité humaine en trois niveaux : les activités, les actions et les opérations (Lantolf, 2000, p. 8). L'activité est motivée par un besoin et associée à un objectif ou à un motif : *« needs become motives once they become directed at a specific object » (*Lantolf, p. 8). Cet objectif est réalisé par les actions des humains et les actions sont elles-mêmes associées à des buts. Ces actions sont réalisées sous des conditions particulières (appelées également opérations). Lantolf (2000) précise que les activités sont distinguées les unes des autres, non pas par la réalisation concrète des actions, mais par leurs objectifs ou motifs. Ainsi, la même activité peut être réalisée par différentes actions et par différentes formes de médiation. Les mêmes actions peuvent également être associées à des motifs différents, ce qui va conduire à des activités différentes.

S'inspirant de Vygotsky et Léontiev, Engeström (1991) propose un modèle de l'activité humaine basé sur une approche systémique où l'activité est considérée comme faisant partie d'un système social dynamique et unifié comprenant : le sujet, la communauté de travail, les outils et les objets de l'action. Des médiations sont alors possibles à différents niveaux : entre le sujet et l'objet par l'intermédiaire des instruments et entre le sujet et la communauté de travail par des règles et la division du travail. Ainsi, l'auteur met l'accent sur les dimensions sociales et

collectives des activités. Dans cette perspective le sujet est considéré comme un sujet collectif, ce qui soulève des critiques de la part de Rabardel (1995, p. 72) :

> *« cette perspective pose des problèmes pour une approche psychologique de l'activité avec instrument […] Nous pensons que la notion de sujet collectif ne doit pas effacer, mais au contraire, être coordonnée à celle de sujet individuel. Le niveau d'analyse de la personne reste tout à fait fondamental en psychologie comme en ergonomie et en didactique, même s'il ne doit évidemment pas être le seul considéré. »*

Lantolf (2000, p. 11) nous rappelle la nature instable et évolutive des activités humaines :

> *« activities, whether in the workplace, classroom, or other settings, do not always unfold smoothly. What begins as one activity can reshape itself into another activity in the course of its unfolding. »*

4.7.4. L'usage selon une approche psychologique cognitive

Nous allons maintenant étudier la relation des individus aux objets selon une perspective psychologique cognitive. Rabardel (1995, p. 2) met l'accent sur la relation cognition-action, car pour lui : *« les objets sont des moyens d'actions pour les hommes, c'est-à-dire des instruments de leurs actions ».* Nous utiliserons ici le terme *« utilisateur »* et non *« usager »,* qui est employé par les chercheurs en sociologie, ce qui marque une différence entre les deux approches. Comme nous l'avons vu en chapitre 1, Rabardel (1995) différencie l'artefact (l'outil développé par les concepteurs en vue d'une utilisation spécifique) de l'instrument, car il décrit l'instrument comme *« une entité mixte »* (p. 55) comprenant à la fois l'artefact technique et ses schèmes sociaux d'utilisation. Autrement dit, selon cette approche, l'instrument résulte de l'usage de l'outil à travers les schèmes d'utilisation. L'artefact s'inscrit donc dans des usages pour atteindre les buts que se fixe l'utilisateur (p. 93) et les schèmes d'utilisation servent de moyen pour atteindre ce but. L'utilisateur construit ces schèmes de deux manières. Premièrement, selon Rabardel (1995), un artefact nouveau peut activer chez l'utilisateur un schème familier déjà constitué auquel il va assimiler l'artefact. Ainsi, *« la situation apparaîtra comme familière aux yeux du sujet »* (p. 106). Deuxièmement, l'utilisateur peut construire de nouveaux schèmes d'utilisation qui lui permettent d'atteindre ses buts. Selon cette perspective donc, lorsqu'un individu utilise un artefact dans une activité, il engage des processus cognitifs qui transforment l'artefact en instrument pour atteindre ses objectifs.

Rabardel (1995) précise qu'un schème comporte trois éléments : des anticipations du but à atteindre, des règles d'action, et des raisonnements. Il distingue trois types de schèmes au sein des schèmes d'utilisation (p. 114 – 115) :

- *« les schèmes d'usage »* sont relatifs aux tâches secondes correspondant aux actions ou aux opérations liées aux caractéristiques propres de l'artefact, comme la manipulation d'un bouton de commande, par exemple ;
- *« les schèmes d'action instrumentée »* incorporent les schèmes d'usage et sont relatifs aux tâches premières, c'est-à-dire l'activité associée à la réalisation du but principal du sujet ;
- *« les schèmes d'activité collective instrumentée »* portent sur les actions lorsque le collectif partage un même instrument ou sur la coordination des actions individuelles pour atteindre un but en commun.

Les schèmes d'utilisation ont donc à la fois une dimension personnelle liée à l'individu et une dimension sociale qui implique le concepteur et d'autres utilisateurs dans l'émergence de schèmes.

Le processus de genèse instrumentale de Rabardel (1995) désigne le processus de transformation de l'artefact en instrument par l'activité du sujet. En d'autres termes, le sujet élabore l'instrument à travers des activités de genèse instrumentale. Ce processus d'appropriation est toujours en développement et sous-tend la construction et l'évolution des schèmes d'utilisation. Il est composé de deux processus distincts qui diffèrent par l'orientation de l'activité (Rabardel, 1995, p. 137):

- *« Le processus instrumentation »* où l'orientation de l'activité est tournée vers le sujet lui-même et comprend l'émergence et l'évolution de ses schèmes d'utilisation et d'action instrumentée ;
- *« le processus d'instrumentalisation »* où l'orientation de l'activité est dirigée vers l'artefact et comprend l'émergence et l'évolution des composantes ou des fonctions de l'artefact.

Ainsi, les deux processus contribuent à l'émergence et l'évolution des instruments, mais selon le contexte, l'un d'eux peut être plus dominant, voire seul mis en œuvre (Rabardel, 1995). Il s'agit donc de poursuivre les processus de conception d'un outil au sein des activités d'usage.

Comme nous l'avons vu précédemment, tous les usages ne sont pas anticipés par les concepteurs et des usages imprévus peuvent émerger. Rabardel (1995, p. 123) introduit la notion de *« catachrèse »* qui désigne l'écart entre l'usage d'un artefact prévu par les concepteurs et l'usage réel, ce qui nous rappelle la notion de *« détournement »* citée par Perriault (2008), que nous avons vue plus haut. En effet, une catachrèse signifie *« l'utilisation d'un outil à la place d'un autre ou l'utilisation d'outils pour des usages pour lesquels il ne sont pas conçus »* (Rabardel, 1995, p. 123). L'auteur souligne la fréquence de ce phénomène qui s'applique aussi bien aux outils manuels qu'aux nouvelles technologies. Les catachrèses et détournements relèvent donc du processus d'instrumentalisation, tout comme l'attribution de propriétés, l'institution de fonctions et la transformation de l'artefact (structure, fonctionnement *etc.)*. En s'appuyant sur Lefort (1970, 1982), Rabardel (1995) note l'origine des usages et distingue deux sources possibles d'usages informelles, c'est-à-dire des usages non conformes aux modalités d'emploi préconisés, ou de catachrèses :

- une visée économique au sens où l'utilisateur cherche à économiser ses efforts en choisissant un outil selon sa proximité et sa disponibilité ;
- une recherche d'efficacité où l'utilisateur adapte les moyens aux buts.

Ainsi, l'utilisateur crée des nouvelles fonctions informelles qui seront attribuées aux outils formels pour former un système d'ensemble équilibré (Rabardel, 1995, p. 129) :

> *« L'outillage, ainsi restructuré et organisé, forme un ensemble homogène où se réalise un meilleur équilibre entre les objectifs d'économie et d'efficacité. »*

4.8. Usages réels des dispositifs d'apprentissage à distance : quelques études récentes

Nous venons d'examiner les usages théoriques associés aux nouvelles technologies, ce qui a permis de mettre en évidence un décalage entre ce que font effectivement les usagers en regard de ce qui avait été prévu par les concepteurs. Pour poursuivre cette réflexion, nous présentons ici quelques études récentes qui se sont intéressées aux usages réels des dispositifs d'apprentissage à distance (Andrianirina & Foucher, 2007 ; Brudermann, 2010a, 2010b ; Docq et al., 2003 ; Fischer, 2012). Étant donné que ces études utilisent des méthodologies diversifiées auprès de publics divers dans des contextes différents, notre objectif n'est pas de les comparer, mais de faire ressortir des points saillants de chaque étude pour mettre la lumière sur les usages réels, afin de pouvoir confronter plus tard les résultats de nos analyses aux

tendances qui se dégagent. Plus spécifiquement, nous voulons savoir dans quelle mesure les usages réels correspondent-ils aux usages envisagés par les concepteurs des dispositifs, ce que Andrianirina et al. (2007, p. 2) appellent « les modèles d'usages ». Ces auteurs font une distinction intéressante entre les usages prescrits, les usages suggérés et les usages préconisés (2000, p. 5). Dans le cas de notre dispositif hybride, certains usages sont en effet prescrits, tels que les tâches préparatoires précisées dans les consignes des tâches ainsi que la réalisation des tâches, tandis que d'autres sont préconisés, tels que l'usage du centre d'autoformation par le biais des rétroactions fournies par l'enseignant après la réalisation de la tâche. Nous y reviendrons dans la discussion des résultats (cf. chapitre 12)

Dans le cadre d'un dispositif d'apprentissage à distance auprès d'étudiants de première année de licence non-spécialistes de la langue anglaise à l'Université Blaise Pascal, Andrianirina *et al.* (2007, p. 5-6) ont distingué quatre types d'usages : le non-usage, l'utilisation simple, l'appropriation et l'usage dévié. Leur analyse montre que 20 % des utilisateurs ne se sont jamais connectés à la plateforme. L'utilisation simple correspond à des manipulations irrégulières du dispositif et au caractère passif des participations. L'appropriation, quant à elle, se caractérise par un taux de connexion plus fréquent et régulier de l'ordre de 10 fois dans l'année. Leur dernière catégorie concerne l'usage dévié du dispositif qui renvoie à la pratique du téléchargement. Les auteurs concluent que *« les usages réels des apprenants sont massivement non-conformes aux modèles d'usages des enseignants »* (p. 7).

Brudermann (2010a, 2010b) a analysé le taux de fréquentation d'un centre de ressources en ligne dans le cadre d'un dispositif hybride auprès d'un public d'étudiants préparant le concours de professeurs des écoles (64 apprenants). Les données recueillies proviennent d'un compteur de visites placé sur le centre de ressources. Ce centre de ressources mettait à la disposition des étudiants des exercices autocorrectifs rendant possible des activités de remédiation ou d'approfondissement. Les étudiants étaient incités à faire des exercices en ligne à la suite des retours fournis par les enseignants après la correction des macro-tâches, comme le prévoit notre dispositif hybride. L'auteur a relevé un taux moyen de fréquentation de 1,7 par étudiant pour la réalisation et la correction de chaque macro-tâche, donc inférieur à deux visites par tâche, ce qui signifie que les étudiants n'ont pas eu systématiquement recours au centre de ressources et n'ont pas toujours pris en compte les conseils donnés par les enseignants pour la remédiation. Une étude par questionnaire a confirmé cette analyse :

> *« this revealed that […] the students rarely took advantage of resources in CALL as they did not log onto them at each stage. Furthermore, the results of an anonymous questionnaire confirmed that the students hardly ever did the online exercises proposed in the correction sheets. »* (Brudermann, 2010a, p. 176).

Les recherches de Docq *et al.* (2003) portent sur la confrontation des usages prévus par les concepteurs d'un campus virtuel en milieu universitaire aux usages réels des apprenants. Le dispositif appelé *« Learn-Nett »* est un projet européen impliquant des universités belges, françaises, et suisses. Il incorpore des pages d'information (objectifs d'apprentissage, déroulement du travail *etc.*), des outils de communications pour le travail collaboratif (outils synchrones et forum), et des outils de gestion et de régulation de la collaboration. Les chercheurs ont mené une enquête par questionnaire à la fin de la formation qui a recueilli 51 réponses sur les 80 étudiants ayant participé au dispositif.

Les résultats montrent que certains modules du campus virtuel ont été utilisés comme prévu par les concepteurs, par exemple, les pages d'information ont été consultées par 80 % des étudiants (p. 120). En comparaison, les outils de communication synchrones et asynchrones ont été utilisés par un peu plus de la moitié des étudiants. Les chercheurs ont constaté que les usages de ces outils étaient *« susceptibles de variation d'un groupe de travail à l'autre »* (p. 121) : certains groupes ne les ont pas du tout utilisés, d'autres les ont utilisés de manière intensive. Les raisons évoquées par les apprenants pour la non-utilisation d'un forum, en particulier, concernent le manque d'utilité de l'outil à leurs yeux ou le manque de réponses effectives sur le forum. De plus, plusieurs étudiants ont préféré communiquer par mail au lieu d'utiliser les outils de communication ou les outils de gestion du dispositif, soit pour des raisons techniques, soit parce qu'ils préféraient ce mode de travail. Le maintien d'anciens usages, mis en évidence par Blandin (1997), s'est donc bien manifesté ici. En ce qui concerne les outils de gestion, le carnet de bord a été utilisé comme prévu par les concepteurs, car les étudiants avaient l'obligation de le remplir chaque semaine, mais un autre outil appelé « le superviseur » était utilisé par seulement 8 % des étudiants. Le non usage de certains outils s'explique également par le fait qu'un nombre d'étudiants ne connaissait pas l'existence des outils ou ne savaient pas à quoi ils servaient. Docq *et al.* (2003, p. 126) concluent que :

> *« les groupes d'étudiants se sont donné des règles d'usage des outils : ceux à privilégier, ceux à ne pas utiliser, ceux à utiliser différemment de l'usage prévu ».*

Ces règles concernent l'organisation et la division du travail entre les étudiants d'un groupe et sont directement liées à la réalisation d'une tâche. Les outils perçus comme non utiles pour l'accomplissement de la tâche n'ont pas été utilisés par les étudiants.

L'analyse de Fischer (2012) de diverses études sur les usages des dispositifs médiatisés a révélé une grande variabilité dans les comportements d'usage des apprenants. L'analyse des données recueillies des ordinateurs sur les habitudes de navigation des apprenants (il s'agit des flux de clics) a montré plusieurs phénomènes. Tout d'abord, Fischer (2002) note deux extrêmes d'un continuum de comportements où, d'un côté, certains étudiants suivent de façon logique et linéaire les étapes définies par les concepteurs, et de l'autre, où les étudiants naviguent sur le dispositif de façon non logique (dite *« chaotic »* p. 17), ponctué par des interruptions. L'auteur parle de deux types de comportements : l'un organisé, l'autre désorganisé (*« organized and disorganized learner behavior »*) (p. 16). Ces recherches ont montré que plus les étudiants deviennent familiers avec l'application, plus leurs actions deviennent linéaires (p. 17). Ensuite, Fischer (2012, p. 18), comme nous venons de voir avec l'étude précédente, constate que les étudiants ont tendance à sur-utiliser certaines composantes d'un dispositif, celles qu'ils jugent utiles pour l'accomplissement de leur tâche, et à sous-utiliser d'autres composantes qu'ils considèrent moins pertinentes. Enfin, l'un des constats les plus importants de son analyse est la variabilité individuelle des comportements d'usages. L'auteur affirme que les variations dans les usages sont étroitement liées aux différences individuelles des apprenants : *« so much variation in the use of program components is attributable to individual student differences »* (p. 22). En revanche, Fischer n'a constaté aucun lien entre la fréquence d'utilisation d'un dispositif et les performances des apprenants : *« it must be admitted that there seems to be little overall relationship between programme use and achievement* » (p. 24).

Fischer (2012) a également comparé les usages déclarés des étudiants, à travers des données qualitatives recueillies par questionnaire, avec les usages réels en analysant des flux de clics. L'auteur a étudié la corrélation entre ces deux variables pour deux groupes d'étudiants et trois composantes d'un dispositif, ce qui a donné des résultats mixtes : deux corrélations positives, une corrélation négative et aucune corrélation dans trois cas (p. 25). Ainsi, ce que disaient les étudiants sur leurs usages ne correspondait pas toujours aux usages réels observés. De plus, l'auteur n'a trouvé aucune corrélation entre l'usage et la perception d'utilité d'un dispositif par les apprenants. Par conséquent, il nous met en garde contre la fiabilité du jugement déclaratif des apprenants :

> *« If students self-report on the use of program features are unreliable, then their judgements of the instructional value of these features must be considered suspect, as evidenced by the absence of any relationship between perceptions of value and component use. »* (p. 25).

Ces différentes études mettent en lumière les divergences entre les usages réels des apprenants et les usages prescrits par les concepteurs des dispositifs médiatisés. Nous y retrouvons de nombreux exemples de détournements, de substitutions et de rejet, comme l'ont souligné Perriault (2008) et Rabardel (1995). Les étudiants n'ont pas systématiquement recours aux outils, préférant privilégier certains et négliger d'autres. Les comportements sont très variables d'un étudiant à l'autre ou d'un groupe à l'autre, même si on constate certaines tendances générales : certains étudiants vont suivre les préconisations des concepteurs parfois de façon méthodique et logique, tandis que d'autres utilisent l'outil différemment de ce qui avait été prévu, il y a des phénomènes de sur-utilisation et de sous-utilisation, ainsi que de non-usage. Ce dernier, en particulier, est un thème récurrent dans ces études. Les études de Docq *et al.* (2003) et Fischer (2012), en particulier, ont montré que l'utilité d'un outil en rapport avec la tâche à effectuer influence son usage ou non usage. La grande variabilité dans les comportements des usages des apprenants liée aux différences individuelles est un des enseignements principaux qui ressortent des ces recherches. Ces études soulignent également le rôle important de l'autonomie et de la liberté de l'usager, comme l'ont remarqué Flichy (2003) et Perriault (2008). Ces études peuvent nous servir de base de comparaison lors de l'analyse des résultats.

4.9. De l'adoption à l'appropriation

4.9.1. Adoption d'une innovation technique

L'usage effectif d'une technologie implique son adoption par l'usager, comme le souligne Proulx (2002, p. 2) : *« il est nécessaire que celui-ci adopte cette technologie qui lui est offerte de manière à l'inscrire dans sa trajectoire propre ».* Pour cet auteur, l'appropriation constitue le but ultime du processus. L'adoption et l'appropriation se situent donc sur un continuum, que nous allons maintenant examiner.

Pour expliquer les phénomènes d'adoption d'un outil, nous nous appuyons dans un premier temps sur un des modèles les plus répandus, celui de la diffusion sociale des innovations de

Rogers (1983, 1995). Selon Rogers (1983, dans Flichy, 2003) cinq caractéristiques propres à l'innovation déterminent la rapidité avec laquelle une nouvelle technologie est adoptée :

- la perception des avantages relatifs reliés à l'adoption de l'innovation mesurés en termes économiques, de prestige social ou de satisfaction ;
- la compatibilité avec les valeurs du groupe d'appartenance ;
- la complexité/facilité de l'innovation ;
- la possibilité d'essayer l'innovation ;
- la visibilité des conséquences de l'innovation (*« observability »*).

Une combinaison de ces caractéristiques aurait une influence positive sur l'adoption d'une innovation technique. Selon ces principes, une nouvelle innovation n'est pas simultanément adoptée par tous, mais progressivement par différentes catégories d'utilisateurs, chacune ayant des dispositions différentes face au changement. Ainsi, ce modèle par paliers distingue cinq groupes d'utilisateurs allant des plus enthousiastes jusqu'aux plus réticents : les innovateurs, les premiers utilisateurs, la première majorité, la seconde majorité et les retardataires. La typologie permet de suivre l'évolution du taux d'adoption par une courbe de diffusion (dite courbe en S).
Trois autres facteurs liés à l'environnement dans lequel l'innovation s'inscrit sont également pris en compte par Rogers (1995) dans son modèle : la communication, la durée du processus d'adoption et l'ensemble social dans lequel se déroule ce processus. Les agents de changement favorisent la décision d'adoption par leurs pairs en communiquant sur les avantages ou la pertinence de l'innovation. La durée du processus d'adoption est composée de cinq phases : connaissance de l'objet, conviction de sa pertinence, décision d'adopter, essai d'usage, confirmation de la décision (Breton *et al.* 2002). L'usager traverse les différentes phases qui aboutissent à l'adoption de l'innovation. En ce qui concerne l'ensemble social et son influence sur le processus d'adoption, il s'agit de facteurs tels que la structure de pouvoir, l'impact des normes sociales *etc.*

Breton *et al.* (2002) mettent en exergue un certain nombre de critiques suscitées par le modèle de Rogers (1995) : son manque de fondement théorique, une description trop linéaire des processus d'adoption, ainsi qu'un manque de prise en compte des dimensions institutionnelles de l'innovation. Comme nous l'avons vu plus haut, les travaux sociologiques mettent l'accent sur les détournements et l'écart entre les usages effectifs et les usages prescrits par les concepteurs, ce qui est peu considéré par Rogers (1995). Callon et Latour (dans Callon, 1986), ont proposé un modèle alternatif, « le modèle de traduction », qui suit le processus

d'innovation, non pas à partir de la diffusion, mais plus en amont à partir de la conception de l'objet technique jusqu'à sa diffusion. Ce modèle, issus du champs sociologique, met l'accent sur la participation des acteurs sociaux (dont les utilisateurs) dans le processus d'innovation. Nous retrouvons des éléments soulignés par Flichy (2003), tels que les négociations permanentes entre les acteurs et la recherche d'un compromis lors de la conception de l'outil technique afin d'arriver à *« une forme stable »* de l'objet technique (Breton *et al.* 2002, p. 278). Une fois stabilisé, nous entrons dans la phase de diffusion. Dans un premier temps, l'objet est testé dans des contextes d'usages différents donnant aux usagers un rôle clé dans le travail de conception de l'outil. Le processus d'innovation est collectif et itératif, car c'est par le dialogue et la coordination entre usagers et concepteurs, que l'outil se modifie et se construit au fur et à mesure en fonction des usages. Ainsi, les acteurs et l'outil forment un réseau participant à la transformation constante de l'innovation. Akrich (1998) a distingué quatre types d'usages : le déplacement, l'adaptation, l'extension, et le détournement. Le déplacement signifie une modification d'usage sans que l'objet lui même soit modifié par l'utilisateur ; l'adaptation garde la fonction principale de l'outil mais, l'outil lui même est modifié pour l'ajuster à son usage ou à l'environnement ; l'extension implique le rajout d'éléments à l'outil pour enrichir ses fonctions, et enfin, le détournement implique un changement d'usage qui n'a rien à voir avec les usages prévus par les concepteurs. La définition du terme *« détournement »* de Perriault (2008), que nous avons vu plus haut, est plus large et engloberait à la fois le déplacement et le détournement identifiés séparément par Akrich (1998). Rappelons que le contexte est différent : Akrich (1998) étudie les usages dans le cadre de la conception des objets techniques, tandis que Perriault (2008) les analyse une fois que l'objet est diffusé. Le modèle de traduction, bien que critiqué car trop axé sur le travail des concepteurs, met en lumière le rôle des négociations et des compromis entre les usages et la technologie dans l'adoption d'un objet technique.

Enfin, ces deux modèles restent toutefois généralistes pouvant s'appliquer à toutes sortes d'innovations, alors que nous nous intéressons plus particulièrement à l'adoption des dispositifs d'apprentissage à distance, qui ont leurs propres spécificités. Il nous semble donc important d'étudier l'adoption sous cet angle et de tenter d'identifier non seulement les caractéristiques qui influent sur l'adoption d'un dispositif d'apprentissage à distance, mais également les relations entre ces caractéristiques et les comportements d'usage et d'adoption des usagers. Nous nous tournons donc vers les recherches de Glikman (2002) dans ce domaine qui apportent des éléments pertinents, même si le public diffère de celui de notre dispositif hybride. L'auteur a

mené une recherche qualitative par entretien auprès des adultes en formation continue inscrits dans divers dispositifs d'apprentissage à distance pour explorer les relations que les apprenants entretiennent avec ces dispositifs. L'étude, à dominante sociologique, examine les *« rapports d'usage »* (p. 254) définis par l'auteur comme lieu d'interaction entre plusieurs logiques : logiques technique et sociale, ainsi que logiques de l'offre et de la demande.

L'auteur a identifié cinq critères qui influent sur les rapports d'usage aux formations à distance et ainsi sur leur adoption, dont deux qui concernent l'apprenant en tant qu'individu et trois autres relatifs aux technologies (Glikman, 2002, pp. 258-259) :

- l'intensité des motivations à la formation – cette caractéristique est liée au sens que les apprenants donnent à leur formation, à leur degré d'implication et au sentiment de nécessité ou d'urgence par rapport à l'aboutissement de leur cursus ;
- l'adaptation à un apprentissage autonome – cette caractéristique est liée à l'aptitude de l'apprenant à prendre en charge son apprentissage, à planifier son temps, à organiser son travail, et à exploiter des ressources mises à disposition ;
- la familiarité des apprenants avec les technologies ;
- le rapport entre les technologies et le contenu de la formation ;
- la place des technologies dans le dispositif – c'est-à-dire dans quelle mesure l'usage des technologies est exigé par le dispositif et l'importance des contenus véhiculés par le dispositif technique.

Le croisement de ces critères a mis en évidence des disparités entre les usagers, mais également certaines convergences, ce qui a permis à l'auteur de dresser des profils types d'usagers et d'élaborer ainsi une typologie. Nous reviendrons sur cette typologie plus bas, mais avant, nous allons examiner la notion d'appropriation.

4.9.2. Appropriation d'une innovation technique

Jouët (2000) note une dimension individuelle et subjective à la démarche d'appropriation : *« L'appropriation est un procès, elle est l'acte de se constituer un soi »* (p. 502). Ainsi l'usager devient acteur et construit ses usages selon ses propres intérêts, même si sa part d'autonomie resterait limitée, selon cet auteur, car les usages ont tendance à se conformer aux prescriptions d'usage. Cette volonté individuelle est également mise en avant par Breton *et al.* (2002, p. 284), qui considèrent le processus d'appropriation personnelle comme *« une source d'autovalorisation »* pour l'individu. Comme Callon (1986), Jouët (2000) souligne le rôle des négociations entre l'usager et l'objet technique, car celles-ci permettent à l'usager de développer

son mode propre de manipulation, ce qui contribue à l'appropriation. Ce mode de manipulation est nécessairement ajusté en fonction des pratiques sociales d'autres usagers ou de règles sociales (Jouët, 2000), car les pratiques développées par les sujets ne peuvent pas, selon Abric (1994, p. 220), être indépendantes de leur système de normes et de valeurs construit socialement :

> *« il ne suffit pas que l'individu soit engagé dans une pratique pour qu'il la reconnaisse comme sienne et se l'approprie. Encore faut-il qu'elle lui apparaisse comme acceptable par rapport au système de valeurs qui est le sien*. »

Il y a donc également une dimension collective à la notion d'appropriation, car le groupe d'appartenance, comme l'a souligné Rogers (1983), joue un rôle important dans le processus d'appropriation. En effet, l'appropriation met en jeu à la fois l'identité personnelle de l'usager (pour se différencier), et son identité sociale (Jouët, 2000). De plus, les appropriations par certains membres du groupe sont susceptibles de créer *« un effet d'entraînement »* auprès des autres membres (Guichon, 2006, p. 132). Warschauer (2002) propose même de former un groupe d'agents de changement et de mobiliser les premiers utilisateurs pour favoriser l'appropriation.

Regardons maintenant la dimension cognitive de la construction de l'appropriation. Selon Jouët (2000) l'appropriation implique l'acquisition de savoirs, de savoir-faire et d'habiletés pratiques. Pour Proulx (2005, p. 3) à vérifier il s'agit d'*« un processus d'intériorisation progressive de compétences techniques et cognitives à l'œuvre chez les individus et les groupes qui manient quotidiennement les technologies »*. L'auteur identifie quatre conditions sociales requises pour qu'il y ait appropriation d'un dispositif technique (2005, p. 4) :

- maîtrise technique et cognitive de l'artefact ;
- intégration significative de l'objet technique dans la pratique quotidienne de l'usager ;
- l'usage répété de cette technologie devrait faire émerger de la nouveauté dans la pratique sociale de l'usager ;
- l'appropriation sociale suppose que les usagers soient pris en compte dans les processus d'innovation.

La maîtrise de l'outil est donc un critère fondamental, cependant, Jouët (2000) révèle des écarts importants dans cette maîtrise. Ainsi, la grande majorité des usagers se contente le plus souvent d'une maîtrise partielle des fonctionnalités de la technologie et seulement une minorité s'investit pour exploiter toute sa potentialité. Il ne s'agit pas pour autant d'un problème spécifiquement lié à un manque de connaissances techniques, mais plutôt aux attentes des usagers : *« cette exploitation minimale s'avère souvent suffisante pour satisfaire les attentes que l'acteur investit dans son usage »* (p. 503). Deux des quatre conditions évoquées par Proulx (2005) renvoient à un usage régulier de la technologie : *« un usage répété »* voire *« quotidien »*. De même, Jouët (2000) remarque que l'intensité de l'usage est souvent un indicateur d'appropriation forte en particulier quand les enjeux d'identité sont impliqués tels que dans la pratique des jeux vidéo. La nouveauté dans les pratiques habituelles, mentionnée par Proulx (2005), inclut les détournements et d'autres usages créatifs. Cependant, cette vision diverge de celle de Perriault (2008) pour qui l'appropriation ne cadre pas avec des situations de rejet, de détournement ou de substitution.

L'appropriation est un processus qui nécessite du temps pour construire les usages et modifier les pratiques antérieures. Il comporte, selon Toussaint (1993), quatre phases : l'adoption, la découverte, l'apprentissage et la banalisation. Le but ultime de banalisation se traduit par l'insertion définitive des TIC dans l'activité quotidienne de l'utilisateur, mais la construction des usages peut également conduire aux rejets et aux abandons liés au *« désenchantement de la technique »* (Jouët, 2000, p. 501). Dans le cadre du processus d'appropriation des dispositifs médiatisés, Depover (2003) identifie trois phases : l'adoption, l'implantation et la routinisation. L'adoption signifie *« accepter de changer quelque chose à sa pratique par conviction personnelle ou sous une pression externe »* (p. 66). Pour l'auteur, la routinisation comprend à la fois *« l'installation des pratiques innovantes dans les activités quotidiennes »* et *« une certaine diffusion de ces pratiques au sein de la classe, de l'institution ou du système éducation dans sa totalité »* (Depover, 2003, p. 67). Lors de ce processus les utilisateurs vont vivre une transition entre leurs pratiques actuelles et de nouvelles pratiques. Cette situation est instable car les normes d'usages ne sont pas encore établies et les utilisateurs peuvent être déstabilisés. Dans ce contexte Charlier, Bonamy et Saunders (2003, p. 56) propose d'instaurer *« une stabilité provisoire »,* c'est-à-dire favoriser *« des situations transitoires qui permettent une certaine sécurité lorsque de nouveaux usages ne sont pas encore stabilisés »*. La démarche de ces auteurs est de conduire les acteurs du dispositif (enseignants) à construire *« leurs propres outils de passage »* (p. 56) afin de vivre le changement, par exemple : décrire et analyser l'expérience

de la mise d'un dispositif de manière détaillée pour faire ressortir les spécificités locales et les difficultés rencontrées ; construire une vision commune des dimensions de l'innovation acceptées par tous ; décrire et analyser les pratiques et les nouveaux rôles du tutorat. Le processus de construction d'outils de passage est dynamique et participatif et fait évoluer les représentations des acteurs. Guichon (2006) adopte une approche similaire en proposant de faire participer les enseignants à la rédaction d'un guide de l'utilisateur pour les apprenants afin qu'ils construisent ensemble un discours d'accompagnement. Ceci favoriserait l'appropriation, selon l'auteur.

4.10. Typologies des usagers de dispositifs d'apprentissage médiatisés

Au cours de ces processus d'adoption et d'appropriation les utilisateurs vont avoir des comportements différents face au dispositif. Comme nous l'avons vu plus haut la dimension individuelle joue un rôle important. Néanmoins, certains chercheurs, tels que Glikman (2002) et Guichon (2006), ont mis en évidence des similitudes entre les usagers et ont tenté d'élaborer ainsi une typologie. La typologie de Glikman (2002) concerne les apprenants et leurs rapports d'usage avec les dispositifs de formation à distance, tandis que celle de Guichon (2006) explore les différents profils d'enseignants en relation avec le processus d'appropriation. Ces typologies seront utiles pour notre évaluation afin d'identifier si nous constatons les mêmes tendances, ou au contraire, si nous distinguons d'autres profils.

Le croisement des cinq critères qui influent sur les rapports d'usage, vus plus haut, a permis à Glikman (2002) de construire une typologie composée de quatre grands types d'apprenants : les déterminés, les désarmés, les marginaux et les hésitants (Glikman, 2002, pp. 260-264). Notons que ces résultats concernent un public d'adultes en formation continue, donc certains points peuvent ne pas correspondre à notre public d'étudiants en formation initiale. La perspective sociologique de cette étude, mettant en avant des variables personnelles et sociales, signifie que l'appartenance à tel ou tel groupe peut évoluer pour un apprenant donné à différents moments de sa vie.

« Les déterminés » (pp. 260-261) sont caractérisés par leur détermination à atteindre les objectifs, souvent d'ordre professionnel, qu'ils se sont fixés. Ils acceptent la situation d'autoformation et y adhèrent. Ils sont autonomes et disposent des compétences métacognitives

pour gérer leur temps et leur travail et pour s'approprier les outils techniques. Ils sont, pour la majorité, habitués à utiliser un ordinateur ou prêts à acquérir cette compétence. Ils portent un regard positif, mais également critique, sur les outils qu'il trouvent pratiques. Il les utilisent facilement dans le cadre d'un dispositif fortement médiatisé acceptant les éventuels problèmes techniques ou selon leurs besoins dans le cas d'un dispositif peu médiatisé. Ils n'hésitent pas à faire appel au tuteur ni aux autres apprenants. Ce public est peu nombreux.

Les *« désarmés »* (pp. 261-262) ont des difficultés à fonctionner en situation d'autoformation, à se prendre en main, à gérer leur travail personnel et à utiliser les ressources. Ils sont peu habitués à utiliser les outils informatiques et par conséquent sont déstabilisés dès qu'un problème technique intervient. Ils adoptent un rôle passif et et s'attendent à un modèle d'enseignement/apprentissage traditionnel centré sur l'enseignant. Ils recherchent donc la présence de l'enseignant ou du tuteur, mais ne s'adressent pas spontanément à ce dernier souvent par manque de confiance en soi.

Les *« marginaux »* (p. 262 - 263) présentent certaines caractéristiques similaires aux « déterminés » comme leur adaptation à un apprentissage en autoformation et leur acceptation des outils technologiques. Ce qui les diffère, c'est leur indépendance vis-à-vis de l'institution : ils étudient en marge de l'institution d'où le terme « marginaux ». En effet, ils organisent leur travail selon leur propre modalité et ont peu de recours au tutorat. Ils cherchent le soutien le plus souvent auprès de leurs proches ou d'autres apprenants. Cependant, cette indépendance ou marginalité peut conduire à l'abandon.

Les *« hésitants »* (p. 263 - 264) ne s'impliquent pas complètement dans leurs études, souvent parce qu'ils n'ont pas de but précis ou se posent des questions sur leur avenir professionnel. Ils ressemblent aux *« désarmés »* dans le sens où ils ont du mal à s'adapter à un travail en autonomie et maîtrisent mal les nouvelles technologies, mais n'ont pas la même urgence quant à leur vie professionnelle.

Glikman (2002) montre ainsi la nature dynamique du processus d'adoption et les différents degrés qui existent. Si les *« déterminés »* correspondent le mieux à *« l'apprenant idéal »* (p. 261) imaginé par le concepteur du dispositif, ils restent toutefois minoritaires. La réalité est que tous les dispositifs d'apprentissage à distance ont ces quatre types de profils parmi leurs publics, selon Glikman (2002). Il est donc nécessaire de mettre en place les conditions qui

favorisent l'autonomisation afin de mieux intégrer les autres profils et éviter l'abandon ou l'échec. A cet égard, le rôle de l'enseignant ou le tuteur est mis en avant par Glikman (2002) pour fournir un soutien psychologique, une aide à l'appropriation des outils et un suivi individualisé, ce qui favoriserait à son tour l'adoption. Elle a montré qu'autant la technologie peut être perçue comme utile par certains, autant elle est considérée soit comme superflue pour ceux qui ne s'y intéressent pas, soit comme un obstacle supplémentaire pour ceux qui éprouvent déjà des difficultés dans leur formation. Il faut donc apporter un accompagnement renforcé pour ceux qui n'ont pas les compétences requises pour s'en servir, autrement dit, les accompagner dans leur processus d'autonomisation.

Considérons maintenant la typologie de Guichon (2006) qui décrit les profils des enseignants-tuteurs face à l'adoption d'un nouveau dispositif médiatisé. Dans le cadre de ses recherches sur les utilisations du dispositif *« Virtual Cabinet »*, Guichon (2006, p. 131) a identifié quatre profils d'utilisateur : les enseignants désemparés, les suivistes, les volontaristes et les experts, associés à quatre types d'attitudes : rejet, adoption résignée, appropriation par réorientation et recul et investissement. Comme pour la typologie d'usagers proposée par Glikman (2002), celle-ci est dynamique, car les attitudes et les postures d'un usager, ainsi que ses relations avec les TIC peuvent évoluer au cours du temps.

La nouveauté de l'innovation est source d'incertitudes et d'inquiétudes pour les enseignants *« désemparés »* (p. 131), qui vont chercher à éviter de l'utiliser. Ce rejet s'explique car cette utilisation de la technologie est en rupture avec leurs habitudes, ce qui a pu les déstabiliser et mettre en cause leur compétences professionnelles.

Les « *suivistes »* (p. 131) ne s'impliquent pas dans le dispositif, le considérant comme un outil non adapté aux besoins des apprenants. Ils suivent néanmoins les consignes des concepteurs tout en assurant un accompagnement limité. Il s'agit d'une adoption *« résignée »* (p. 131). Les enseignants-tuteurs dans cette catégorie sont majoritairement des vacataires en situation professionnelle précaire.

Les *« volontaristes »* (p. 131), malgré leurs réticences aux TIC, cherchent à donner du sens au dispositif en imposant des modifications telles que les dates butoirs ou des thèmes et en proposant des nouvelles activités en lien avec leurs cours. En effet, ils réorientent le dispositif, ce qui les rassure.

Les *« experts »* (p. 132) ont des connaissances des processus d'apprentissages et des TIC et sont intéressés par ces derniers, ce qui leur permet de prendre le recul nécessaire pour analyser le dispositif et ainsi apporter des améliorations. Ils s'investissent dans le dispositif et engagent une réflexion critique sur comment l'intégrer à leur pédagogie et tirer le meilleur profit des technologies. Grâce à leur attitude positive, ils ont un rôle moteur au sein de l'équipe d'enseignants pour favoriser l'adoption de l'outil.

4.11. Synthèse de la discussion sur les usages

Pour mieux comprendre et analyser les usages du dispositif hybride, nous nous sommes appuyés sur la sociologie des usages (Flichy, 2003 ; Perriault, 2008 ; Proulx, 2002 et 2005) et sur la psychologie cognitive (Rabardel, 1995). L'usage est une relation complexe entre trois éléments : le projet d'utilisation, l'instrument et la fonction. L'usager exerce une logique propre qui influence cette relation, ce qui donne lieu à une grande diversité de comportements. Mais, l'usage résulte non seulement d'une négociation entre l'individu et l'instrument, mais également entre les membres d'une communauté d'utilisateurs qui se construisent des représentations sociales des usages potentiels de cet instrument. Selon la perspective de la psychologie cognitive, l'instrument est une *« entité mixte »* composée de l'artefact (l'objet technique), qui est réalisé par les concepteurs en vue d'une utilisation spécifique, et les schèmes sociaux d'utilisation. C'est l'utilisateur qui transforme l'artefact en instrument pour atteindre ses objectifs.

Ce qui ressort à la fois des théories et des exemples d'usages réels de dispositifs d'apprentissage à distance, c'est l'écart entre les intentions initiales des concepteurs et les usages réels, qui témoignent de détournements, de substitution ou de rejet *etc*. L'analyse des usages réels nous a également permis d'identifier des typologies d'utilisateurs. Nous avons examiné les différentes phases du processus d'adoption qui aboutissent à l'appropriation d'un instrument ou d'un dispositif. L'appropriation renvoie à une maîtrise technique et cognitive de l'objet technique, à un usage régulier et répété, voire quotidien, et une prise en compte des usagers dans le processus d'innovation.

Jusqu'à présent notre analyse a porté sur les usages théoriques ou réels. Nous allons maintenant considérer pourquoi il est nécessaire de prendre en compte les usages déclarés des utilisateurs et comment les appréhender.

4.12. Prise en compte des représentations sociales dans un dispositif d'évaluation

Les représentations sociales guident nos pratiques, les *« prescrivent » même,* selon Bonardi et Roussiau (1999, p. 25) « *dans la mesure où elles précèdent et déterminent le déroulement d'une action ».* Prendre en compte les représentations des acteurs impliqués dans le dispositif hybride, c'est comprendre leurs interactions sociales et processus cognitifs et mettre la lumière sur les déterminants des usages et de l'appropriation du dispositif hybride. En effet, les représentations mentales que les acteurs du dispositif (apprenants, enseignants et concepteurs) élaborent socialement vont induire des attitudes et des postures vis-à-vis du dispositif, ce qui influe à son tour sur l'appropriation. Rabardel (1995, p. 158) insiste sur ce point :

> *« la représentation préexistante peut faciliter ou au contraire constituer un obstacle à la construction d'une représentation objective du dispositif actuel. »*

Le dispositif hybride constitue un changement paradigmatique pour les étudiants et les enseignants et engendre de nouvelles pratiques : sont-elles en cohérence avec leur système de représentations ? Comme le souligne Glikman (2002, p. 256), les technologies sont *« porteuses d'une dimension affective, positive ou négative* » et les représentations et les attitudes qui leur sont liées véhiculent des sentiments de *« désir, de plaisir ou, au contraire, de gêne ou de rejet ».* Il importe donc de comprendre les perceptions des différents acteurs vis-à-vis des technologies comme support ou obstacle à l'apprentissage. Une divergence entre les représentations des apprenants et des enseignants et celles des concepteurs peut être un frein à l'adoption du dispositif.

Mais l'usage des technologies n'est pas la seule nouveauté introduite par le dispositif, comme nous l'avons vu, le rôle des étudiants et des enseignants dans le processus d'apprentissage de la langue change également. L'hétérogénéité de la notion de représentation, selon Castelotti et Moore (2002, p. 9), nous permet de prendre en compte *« des sources et références multiples (psychologique, affective, sociale, cognitive,...) »* mobilisées dans un processus d'apprentissage forcément contextualisé. Les étudiants en L1 arrivent à l'université avec leurs expériences antérieures de l'apprentissage de l'anglais vécues en milieu scolaire. Explorer ces représentations est primordial afin de comprendre le sens que donnent les étudiants à leur apprentissage de l'anglais dans le contexte du dispositif hybride et d'appréhender leur système

de valeurs. Plus particulièrement, il convient de déterminer les représentations que les étudiants ont du rôle du professeur et de leur place dans l'acquisition des savoirs, ainsi que le rôle de l'autonomie dans l'apprentissage de l'anglais. En ce qui concerne les enseignants, Narcy-Combes, J.-P. (2005, p. 130), nous rappelle le rôle de leurs *« didactiques personnelles non formalisées »* qui reflètent les représentations qu'ils ont construites et guident leurs pratiques. Plus spécifiquement, nous nous intéressons à la manière dont ils s'approprient leur nouveau rôle dans le cadre du dispositif et à leurs représentations sur l'acquisition : sont-elles compatibles avec le positionnement socio-constructiviste et cognitiviste qui sous-tend le dispositif ?

Nous allons dans un premier temps examiner les bases théoriques de la notion de représentation sociale : ses principales caractéristiques, ses fonctions et son organisation interne. Ensuite, notre étude étant longitudinale, nous nous intéresserons à l'évolution des représentations sociales, que nous savons *« malléables »* (Castelotti *et al.,* 2002, p. 7) et *« dynamiques »* (Bonardi & *et al.*, 1999). Nous tenterons alors d'expliciter les liens qu'entretiennent les pratiques sociales et les représentations.

4.12.1. La double dynamique « produit et processus » de la représentation sociale

Les représentations sociales correspondent à un acte de pensée où le sujet se rapporte à un objet social (Guimelli, 1994 ; Jodelet, 2003). Ainsi, il n'y a a pas de représentations sans objet (Jodelet, 2003) et, de même, l'objet n'existe pas en lui-même, mais existe pour un individu ou un groupe et par rapport à eux (Abric, 2001, p. 12) : *« c'est donc la relation sujet-objet qui détermine l'objet lui-même »*. Autrement dit, l'objet est construit non pas en fonction de ses propriétés objectives, mais par le sujet qui reconstruit une réalité autour de cet objet et l'intègre dans son système de valeurs et de normes. Cette réalité appropriée constitue pour l'individu ou le groupe *« la vérité elle-même »* (Blanchet et Gotman, 2007, p. 23), et lui permet de donner un sens à ses pratiques et de s'y repérer. Plusieurs auteurs, comme Abric (1987, p. 64) et Jodelet (2003, p. 54), insistent sur le fait que la représentation n'est pas un simple reflet de la réalité, mais *« le produit et le processus »* d'une activité cognitive qui permet à l'individu de s'approprier la réalité extérieure et de l'intégrer à sa pensée. Selon Abric (1987, p. 64), elle est à la fois :

> *« le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique. »*

L'individu est acteur dans ce processus : il reconstruit les informations auxquelles il est confronté en les catégorisant et les transformant afin de donner une signification à la réalité (Guimelli, 1994). Cette signification est déterminée par le contexte, le contexte de la situation elle-même ainsi que le contexte social plus large, et des rapports avec d'autres individus. C'est donc un processus relationnel. Le produit, quant à lui, est le contenu de la représentation. Ainsi, la représentation est un système contextualisé de re-construction, de compréhension et d'interprétation de la réalité qui guide les comportements, détermine les pratiques et oriente les relations sociales, soulignant ainsi son rôle comme *« guide pour l'action »* (Abric, 2001, p. 13 ; Moscovici, 1976).

Regardons de plus près les processus impliqués. En effet, l'appropriation du réel est rendue possible par le biais de deux processus cognitifs qui se combinent et se complètent : celui d'objectivation et celui d'ancrage, tels que formulés par Moscovici (1976). Le processus d'objectivation explique comment le sujet sélectionne des informations en dehors de leur contexte social initial et les remodèle. Ainsi, certaines de ces informations vont prendre un rôle plus important pour former le *« noyau figuratif »* de la représentation (Moscovici, 1976, dans Guimelli, 1994). C'est ce processus qui conduit à la hiérarchisation des éléments et permet de rendre concret les éléments abstraits. Le *« noyau figuratif »* est composé de *« quelques éléments qui forment ainsi un ensemble cohérent et imagé »* (Guimelli, 1994, p. 14).

Le processus d'ancrage permet au sujet d'intégrer l'objet de la représentation dans son système de valeurs et de croyances préexistant. Le sujet va comparer ces nouvelles informations à celles qu'il possède déjà pour les incorporer dans un cadre de référence existant, ce qui donne aux nouvelles informations leur signification. Selon Guimelli (1994, p. 14) l'ancrage permet :

> d' *« accrocher quelque chose qui est nouveau à quelque chose qui est ancien, et donc qui est partagé par les individus appartenant à un même groupe.»*

Le processus sert donc à rendre familier, ce qui est inconnu ou inhabituel, c'est-à-dire de passer du nouveau au familier (Moscovici, 1976).

Pour identifier les caractéristiques de la représentation sociale, nous partirons d'une définition empruntée à Jodelet (2003, p. 53) sur laquelle s'accorde la communauté scientifique :

« c'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. »

La représentation apparaît à la fois individuelle et collective. Jodelet (2003, p. 99) précise qu'elle a plutôt une position de *« passerelle entre le monde individuel et le monde social »*. Elle est propre à l'individu, mais partagée avec d'autres individus d'un même groupe social. Son mode de construction est personnel, car l'objet est choisi par l'individu et les éléments qui composent la représentation sont sélectionnés par lui soulignant ainsi sa liberté de choix. Mais, elle est également collective, car elle est produite au cours de processus d'échanges et d'interactions avec les membres du groupe d'appartenance. Ce processus permet au groupe de mettre en commun les éléments qui vont constituer leur réalité commune, c'est-à-dire une représentation sociale partagée. La représentation sociale n'est donc pas seulement l'expression de la relation entre le sujet et l'objet, mais aussi de la relation entre le sujet et d'autres individus. Abric (2001) souligne la double logique cognitive et sociale de la représentation sociale, ce qui explique pourquoi certaines représentations sociales présentent des contradictions. En effet, elle renvoie à des processus relevant d'une dynamique complexe mêlant :

« [...] éléments affectifs, mentaux et sociaux, et en intégrant, à côté de la cognition, du langage et de la communication, la prise en compte des rapports sociaux qui affectent les représentations et la réalité matérielle, sociale et idéelle sur laquelle elles ont à intervenir. » (Jodelet, 2003, p. 58).

Bonardi *et al.* (1999) mettent en avant trois caractéristiques de la représentation sociale, qui sont interdépendantes : communication, (re)construction du réel et maîtrise de l'environnement. Nous avons déjà abordé l'aspect concernant la reconstruction de la réalité, regardons maintenant les deux autres. De par son rôle dans les échanges et les interactions sociales et comme vecteur de transmission de langage, la communication, sous ses différentes formes interindividuelle, institutionnelle et médiatique, façonne les représentations communes et la pensée sociale. Cette dynamique de communication permet une reconstruction de la réalité en permanence. Les représentations permettent également à l'individu de se situer dans son environnement et de le maîtriser. Cet aspect renvoie à une des fonctions des représentations sociales, son utilité sociale, que nous allons examiner plus bas.

4.12.2. Fonctions des représentations sociales

Abric (2001, pp. 15-18) distingue quatre fonctions principales de la représentation sociale. La fonction de savoir permet à l'individu d'acquérir les connaissances et de les assimiler, ce qui lui sert à comprendre et à expliquer la réalité. La fonction d'orientation guide les choix, les comportements et les pratiques sociales. C'est la représentation que l'individu a de la tâche et non la tâche elle même qui va déterminer le type de démarche cognitive ou le comportement qu'il va adopter. Sur ce point Abric (2001) insiste sur l'aspect prescriptif des représentations sociales : la nature des règles et des liens sociaux impose des comportements et des pratiques qui deviennent *« obligés »* (p. 17). La fonction identitaire des représentations permet à l'individu de se créer une identité personnelle et sociale au sein d'un groupe d'appartenance et à un groupe de marquer sa spécificité, le distinguant ainsi des autres groupes. Enfin, la fonction justificatrice joue un rôle en aval de l'action en permettant aux individus ou aux groupes d'expliquer et de justifier leurs comportements. Analyser une représentation sociale nous permet donc de comprendre et d'expliquer les liens sociaux, les relations intra et inter-groupes et les pratiques que les individus et les groupes développent (Abric, 2001 ; Bonardi *et al.* 1999). Nous avons souligné l'importance du travail en groupe dans le dispositif. Comprendre les liens entre les différents membres du groupe et l'impact que ces liens peuvent avoir sur l'appropriation du dispositif est primordial.

4.12.3. Organisation et structure des représentations sociales

La représentation est constituée d'un ensemble d'informations, de connaissances, de croyances d'opinions et d'attitudes à l'égard d'un objet social donnée (Abric, 2001 ; Bonardi *et al.,* 1999 ; Guimelli, 1994). Les informations renvoient aux connaissances des sujets sur l'objet et constituent également leurs croyances sur cet objet. Castelotti *et al.* (2002, p. 8) nous rappellent que les informations à l'origine de ces croyances peuvent être objectives, mais peuvent également *« s'appuyer sur des préjugés ou des stéréotypes »*. Une attitude est définie comme une disposition à réagir de manière favorable ou défavorable envers l'objet de la représentation (Bonardi *et al.*, 1999, p. 23). Cet ensemble d'éléments est organisé et structuré : les éléments s'articulent entre eux et sont hiérarchisés, comme le confirme Abric, 2001 (2001, p. 19) :

> *« les éléments constitutifs d'une représentation sont hiérarchisés, affectés d'une pondération et ils entretiennent entre eux des relations qui déterminent la signification, et la place qu'ils occupent dans le système représentationnel. »*

Abric (1987) explique l'organisation interne d'une représentation par sa théorie du noyau central, reprenant les notions de noyau et de centralité du cadre théorique du *« noyau figuratif »* de Moscovici (1976). Selon Abric (1994, 2001), en plus de la hiérarchisation des éléments, toute représentation sociale est organisée autour d'un noyau central. Son rôle est fondamental car il détermine la signification de la représentation ainsi que sa cohérence. Ce noyau central est composé d'un ou quelques éléments directement associés aux valeurs et aux normes sociétales. Ces éléments sont stables, résistent au changement, et assurent la continuité de la représentation. Selon Abric (2001, p. 28), le noyau central constitue *« la base commune »*, c'est-à-dire la base de la représentation qui est collectivement partagée, car déterminée par le contexte global (historique, social, idéologique *etc.*). Ceci donne au noyau central une dimension normative. Toute modification de ce noyau central, résultant d'un changement dans l'environnement social de l'individu, entraînerait une transformation de la représentation entière. Cependant, Bonardi *et al.* (1999, p. 58) affirment qu ' *« une transformation radicale demeure un événement assez rare.* »

Autour de ce noyau central se tissent des éléments périphériques qui en dépendent. En effet, leur pondération et leur valeur sont déterminées par le noyau central. Ces éléments sont plus individualisés et contextualisés que pour le noyau central, ce qui permet d'intégrer dans la représentation sociale des variations individuelles directement en lien avec l'expérience personnelle des sujets. Autrement dit, les éléments périphériques vont *« permettre une certaine appropriation, plus individuelle de la représentation »* (Abric, 1994, p. 75). Deux autres points importants se dégagent de cette notion de système périphérique. D'abord, ces éléments peuvent être considérés comme *« prescripteurs des comportements »* et des prises de positions adoptés par le sujet à l'égard de l'objet en fonction du contexte (Abric, 1994, p. 75). Ensuite, plus souple et moins stable que le noyau central, le système périphérique peut évoluer et se modifier, sans pour autant mettre en cause la signification centrale de la représentation, servant ainsi de *« mécanisme défensif »* du système central (Abric, 1994, p. 83). Cette précision est importante car elle montre que la marge de manœuvre du sujet est considérable dans l'évolution et la restructuration des représentations. Sachons que le critère d'une transformation réelle de la représentation est une transformation du noyau central lui-même (Abric, 1994, 2001), une mise en cause directe et radicale de ce dernier constituerait une rupture brutale avec le passé. Cet événement, nous l'avons déjà vu, reste rare. En effet, de manière générale, l'évolution des représentations se fait de façon progressive à partir de la transformation des éléments périphériques et ainsi « *on assiste à une remise en cause progressive du noyau*

central » (Abric, 1994, p. 77). Nous reviendrons à cette notion de transformation progressive plus bas. Cet aspect met en lumière la structure évolutive et dynamique des représentations qui sont *« en reconstruction quasi permanente »* selon Bonardi *et al.* (1999, p. 7).

Ainsi, la représentation sociale est organisée comme un *« double système »* comprenant une base commune consensuelle, mais marquée également par de fortes différences interindividuelles (Abric, 2001, p. 29). Cette double structure et la hiérarchisation de la représentation sociale ont un impact sur la méthodologie de recueil et d'analyse des données, qui doivent en prendre compte. Nous verrons comment nous comptons faire dans la partie 2. Ces deux systèmes rendent la représentation à la fois stable et mouvante, rigide et souple (Abric, 1994, 2001). Le jeu entre les deux est un élément clé dans l'évolution et la transformation des représentations. Comprendre comment les représentations sociales peuvent évoluer nous semble important et nous permettra d'agir si nous identifions lors de notre analyse des représentations pouvant bloquer l'appropriation du dispositif.

4.12.4. Évolution et transformation des représentations sociales

Si les représentations guident les actions et déterminent les comportements (Abric, 2001 ; Moscovici, 1976), l'inverse est tout aussi vrai, car de nombreux chercheurs (Abric, 1994 ; Flament, 1994 ; Guimelli, 1994) ont mis en avant les pratiques sociales comme principal facteur de changement des représentation sociales. Ainsi, les pratiques et les représentations s'influencent réciproquement, comme le souligne Abric (1994, p. 237) : *« toute contradiction entre les représentations sociales et les pratiques amène nécessairement la transformation de l'une ou de l'autre »*. Mais d'autres facteurs interviennent également la transformation des représentations, tels que les processus cognitifs, l'engagement et la communication. Nous commencerons par examiner les transformations rendues possibles par les pratiques sociales avant d'aborder les autres facteurs. Les pratiques sociales sont considérées ici comme :*« les systèmes complexes d'actions socialement investis et soumis à des enjeux socialement et historiquement déterminés »* (Abric, 2001, p. 7).

Abric (2001, p. 234) pose une question qui nous interpelle particulièrement, car elle se pose également pour les acteurs impliqués dans notre dispositif hybride : que se passe-t-il lorsque les acteurs sociaux sont amenés à développer des pratiques qui vont à l'encontre de leur système de représentations ou qui sont en contradiction avec leurs pratiques antérieures ? Le dispositif hybride constitue un changement paradigmatique pour les étudiants et les enseignants

et engendre de nouvelles pratiques sociales : sont-elles en cohérence avec leur système de représentations ? Et sinon, peuvent-elles être intégrées ? Pour Flament (1994, p.53), il est nécessaire de considérer la *« réversibilité de la situation ».* Ainsi deux possibilités s'offrent à l'acteur, soit il considère que la nouvelle pratique est irréversible, c'est-à-dire un retour au mode de fonctionnement antérieur est impossible, ou au contraire, elle est réversible, car la situation est perçue comme temporaire et donc l'acteur peut tout naturellement revenir à ses anciennes pratiques.

Comment alors qualifier la situation du dispositif hybride à l'Université de Nantes ? Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, le dispositif laisse aux apprenants un degré de liberté important dans le choix d'utiliser certaines ressources ou non, telles que le centre d'autoformation. Les étudiants peuvent donc choisir d'autres méthodes pour remédier les points de langue qui posent problème, des méthodes auxquelles ils sont habitués, comme par exemple le livre de grammaire ou d'autres ressources en ligne. Nous ne les forçons pas à abandonner leurs anciennes pratiques. Cependant, l'approche par les tâches ainsi que le travail en groupe ont été instaurés sur le long terme dans le cadre des programmes des trois années de Licence, rendant cette situation irréversible.

Dans le cas où la situation est réversible, les nouvelles pratiques auront un impact limité sur l'évolution des représentations et le caractère temporaire de la situation ralentira le processus de transformation. Les éléments nouveaux vont en effet être intégrés dans la représentation entraînant des modifications du système périphérique, mais sans toucher le noyau central qui restera stable. Par conséquent *« la modification de la représentation sera apparente mais superficielle »*, selon Abric (2001, p. 235).

Si, cependant, la situation est irréversible, donc définitive, les pratiques nouvelles vont avoir un impact très important sur la transformation de la représentation. Les possibilités pour l'acteur de maintenir ses anciennes pratiques et donc son système antérieur de représentations sont en effet réduites. Le modèle de Flament (dans Abric, 2001, p. 236) identifie trois types de transformation possibles en fonction de la nature des pratiques nouvelles et leur relation avec la représentation :

Une transformation progressive s'effectue si les nouvelles pratiques ne sont pas complètement en contradiction avec le noyau central de la représentation. L'auteur explique que les schèmes

cognitifs activés par les pratiques nouvelles s'intègrent progressivement à ceux du noyau central, et fusionnent avec eux pour créer un nouveau noyau central et donc une nouvelle représentation. Ainsi, le système périphérique évite une rupture brutale avec la représentation initiale, mais conduit, néanmoins, à une transformation structurale du noyau central.

Une transformation résistante se produit lorsque les pratiques sont en contradiction avec la représentation, mais ces contradictions peuvent être gérées par le système périphérique. Celui-ci agit comme un mécanisme de défense pendant un temps en interprétant, justifiant ou encore rationalisant les contradictions. Selon Flament (1994, p. 54) des *« schèmes étranges »* vont apparaître dans le système périphérique. Dans un premier temps le noyau central n'est pas remis en cause grâce à ces schèmes étranges, mais, à terme ces conduites contradictoires transformeront le noyau central et donc la représentation entière.
Il y a *une transformation brutale* quand les nouvelles pratiques mettent en cause directement la signification centrale de la représentation. Le noyau central et donc la représentation subissent alors un changement immédiat et complet.

Tournons maintenant notre attention vers une autre situation : celle où les nouvelles pratiques ne sont pas en contradiction avec la représentation antérieure. Guimelli (1994) insiste sur le fait que pour modifier une représentation de manière sensible, la nouvelle pratique sociale doit être pertinente pour le groupe suscitant ainsi un haut degré d'implication de leur part. De même cette situation doit être perçue comme étant irréversible. Dans ce cas on assiste à une transformation progressive de la représentation comme nous l'avons décrit plus haut. Guimelli (1994) précise que les nouvelles pratiques vont apparaître et devenir de plus en plus fréquentes, ce qui va activer *« les schèmes qui les prescrivent »* (p. 173). Elle note ici un lien entre la fréquence de la nouvelle pratique et l'influence relative des schèmes activés au sein de la représentation. Ce processus conduit à une réorganisation de la représentation : fusion d'éléments, renforcement de relations entre certains éléments et disparition d'autres. La fusion entraînera une transformation structurale de la représentation.

Ces différents types de modifications et de transformations montrent que pour qu'une nouvelle pratique soit appropriée, elle doit être intégrée dans le système de représentation, soit par une adaptation progressive, soit en le transformant. Les pratiques sociales jouent un rôle fondamental dans la transformation de la représentation, mais elles ne sont pas la seule influence, car nous venons de voir de par les actions de résistance, d'interprétation et de

rationalisation *etc*. que les processus cognitifs sont également engagés. Bonardi *et al.* (1999) soulignent également le rôle important de l'engagement et de la communication dans leur transformation.

Issue des travaux de la psychologie sociale, la théorie de l'engagement tente d'expliquer les liens entre les actes engageants et les attitudes, et plus particulièrement le changement d'attitudes. Selon Kiesler (1971) l'engagement est le lien qui unit l'individu à ses actes : c'est un engagement à caractère interne qui met l'accent sur l'importance que représente l'acte pour le sujet. Pour Beauvois et Joule (1981, p. 197), cette définition ne prend pas suffisamment en compte la situation, car *« ce sont les circonstances en tant que telles qui vont décider de la liberté et de la responsabilité de l'acteur social ».* Autrement dit, c'est l'environnement social ou le contexte qui engage l'individu dans ces actes et impose ses conduites. Si un acte qui engage le sujet est en contradiction avec ses convictions, cet acte déclenchera un processus de rationalisation qui conduira à modifier ses comportements et ses attitudes. Ce processus de rationalisation est basé sur des critères objectifs tels que les récompenses ou des types de menaces *etc*. Ici le sujet se trouve dans une situation de « soumission », c'est-à-dire il subit la situation au lieu de s'approprier une réalité, ce que Abric (2001) met en cause. De plus, ce même auteur critique le manque de prise en compte d'autres facteurs qui influencent la construction de la représentation comme les facteurs culturels, ceux liés au système de normes et de valeurs, ainsi que ceux liés à l'activité du sujet.

La communication comme facteur déclencheur dans la construction et l'évolution des représentations a été proposée par Moscovici (1976), qui a souligné le rôle des médias. Jodelet (2003, p. 66) explique son importance par le fait que la communication est le vecteur de transmission du langage, lui même porteur de représentations, et par son impact sur la pensée sociale résultant de processus d'interactions sociales, influence, consensus *etc.* La dimension sociale des représentations impliquant des relations interindividuelles montre également l'importance de la communication, ce qui amène Bonardi *et al.* (1999, p. 111) à affirmer :

> *« toute représentation s'élaborera à partir de l'une ou l'autre forme de rapports de communication, les informations générées étant reprises et commentées dans le groupes qui composent le public ciblé. »*

Pour ces auteurs la communication a bien un rôle à jouer dans l'évolution des représentations,

mais à condition de la contextualiser (« conditions particulières, formes spécifiques ») (p. 112) et de garder une vision à long terme.

4.12.5. Synthèse de la discussion sur les représentations

Nous avons vu dans cette partie l'influence réciproque qu'exercent les représentations et les pratiques sociales : les représentations guident les comportements et les pratiques, tout comme les pratiques peuvent modifier, voire transformer les représentations sociales, d'où l'importance de les étudier dans le cadre de cette évaluation. Pour que les acteurs s'approprient les nouvelles pratiques associées à notre dispositif hybride, elles doivent être intégrées dans leur système de représentation. Pour ce faire une transformation progressive est préférable à une transformation brutale, même si des résistances sont inévitables. Notre analyse des représentations sociales liées au dispositif hybride doit prendre en compte l'organisation interne de la représentation, c'est-à-dire, les éléments centraux et périphériques, pour comprendre la dynamique et l'évolution de la représentation. Celle-ci aura nécessairement un impact sur nos méthodes de recueil et d'analyse des données qui doivent rendre compte de la nature et de la structure de la représentation. Quant aux nouvelles pratiques engendrées par le dispositif, il est essentiel de savoir si elles sont en cohérence ou en contradiction avec le noyau central de la représentation, si elles peuvent être intégrées à terme par une modification progressive agissant sur les éléments périphériques de la représentation. Enfin, connaître l'implication des acteurs dans le dispositif nous permettra d'identifier les possibilités de transformation de la représentation.

PARTIE II : METHODOLOGIE

Introduction

> *« Tout l'art de l'évaluateur consistera précisément à rendre de plus en plus mesurable cet obscur objet de l'évaluation. »* (Tardieu, 2006, p. 220)

Tel est l'enjeu de notre évaluation du dispositif hybride. Notre *« obscur objet d'évaluation »*, nous l'avons vu dans le chapitre 3, s'articule autour de trois axes principaux : premièrement, les acquisitions afin de mesurer l'impact du dispositif, ensuite les usages et les représentations pour mesurer son adoption et son appropriation. Nous tenterons de préciser ici comment nous avons mesuré ces différents éléments en nous appuyant sur des méthodes de recherche à la fois qualitatives et quantitatives, autrement dit *« mixed methods research »* (Creswell & Plano Clark, 2011 ; Dörnyei, 2007). Il ne s'agit pas d'opposer ces deux méthodes, mais de montrer leur complémentarité dans une démarche globale où l'approche qualitative sollicite la quantification et la démarche quantitative a une visée qualitative.

Dans cette partie nous exposerons notre démarche : notre choix d'outils et de méthodes pour le recueil et le traitement des données et les biais que ce choix induit. Ce choix n'est pas neutre, car en lien avec les valeurs, les expériences et les représentations de l'évaluateur et donc la question de l'objectivité sera forcément abordée. Nous commencerons par examiner l'ampleur du projet d'évaluation et la question de l'approche mixte de recherche : ses caractéristiques et en quoi le recours à plusieurs méthodes améliore la recherche, avant de détailler nos procédures d'échantillonnage et les différentes méthodes employées.

Malgré la mise en garde de Vial (2009, p. 14) *« la bonne évaluation est une chimère* », nous tenterons de démontrer l'adéquation de notre méthodologie et celle de la conduite de la recherche qui nous permettront, selon Demaizière et Narcy-Combes (2007, p. 12), « *d'aboutir à des résultats, des conclusions ou des réponses dont on pourra supposer la validité. »* Cette validité est une question clé de l'étude. Nous en définirons les critères pour ensuite analyser notre dispositif d'évaluation à la lumière de ces critères.

Chapitre 5 : Caractéristiques générales de l'étude

5.1. Les enjeux d'une évaluation interne

Il convient à ce stade de préciser le statut de l'évaluateur et son rôle dans le dispositif. Cros (2001, pp. 34-35) nous met en garde contre les risques de l'implication des concepteurs dans l'évaluation, car leur investissement dans le dispositif est tel qu'ils peuvent en être aveuglés au point de porter atteinte à l'objectivité de l'étude :

> *« l'innovateur entre en croyance : il s'aveugle de son désir de faire mieux, d'offrir la nouveauté comme perspective d'un paradis. Il s'identifie à son innovation : il devient militant et effectue les démarches permettant à son innovation d'exister et de convaincre les sceptiques. »*

Une évaluation externe réalisée par des personnes qui ne sont pas impliquées dans le dispositif s'avère donc préférable en termes d'objectivité. Comment alors diminuer la subjectivité dans le cas d'une évaluation interne, comme dans notre cas ? En effet, les enseignants participant au dispositif ont été impliqués dans l'évaluation des acquisitions, dont deux sont des concepteurs ; deux enseignants et un des concepteurs ont collaboré pour l'étude des représentations des enseignants et enfin, d'un point de vue personnel, étant impliquée dans tous les aspects de l'évaluation, j'enseigne dans le dispositif depuis 2009. Notre engagement et notre implication à la fois dans le dispositif hybride et le dispositif d'évaluation sont forts et affectifs, donc subjectifs, comme le souligne Narcy-Combes et Narcy-Combes (2000, p. 2) : *« l'observateur joue un rôle personnel important dans son observation »*.

Rappelons également que *« l'évaluateur est la plupart du temps agi par ses références »* (Vial, 2009, p. 31), d'où l'importance de réintégrer le chercheur dans sa recherche et de *« mesurer les effets que son point de vue et son conditionnement »* ont sur sa recherche, comme l'affirment Narcy-Combes et Narcy-Combes (2000, p. 3). Notre pratique d'évaluation est donc filtrée par nos références théoriques que nous avons exposées dans la première partie, ainsi que nos propres représentations. Ce positionnement influence nécessairement le choix de méthodologies, de pratiques et d'outils d'évaluation ainsi que l'analyse des données qui seront exposés dans cette partie. Ce choix est lui-même adapté en fonction du contexte et de l'institution, l'évaluation étant avant tout *« une pratique sociale »* (Vial, 2009, p. 13).

Revenons à cette question d'objectivité : comment assurer l'objectivité si la subjectivité est inhérente dans la démarche et doit être acceptée ? Inutile d'opposer ces deux notions, selon Narcy-Combes et Narcy-Combes (2000, p. 3), pour qui l'objectivité et la subjectivité se déclinent sur des continua. L'objectivité se construit en s'inscrivant dans une démarche de distanciation avec la pratique et en s'adhérant à une méthodologie scientifique qui respecte les conventions et la terminologie du domaine. C'est ce que nous tentons de respecter dans cette partie.

5.2. Une étude longitudinale à grande échelle

Ce qui caractérise l'expérience menée à Nantes et la distingue des autres expériences similaires conduites dans ce domaine, c'est l'ampleur du dispositif d'évaluation : d'une part, par sa durée, et d'autre part, par l'échelle du recueil de données. En effet, cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une étude longitudinale menée sur une durée de trois ans (de 2010 à 2012) qui suit la population L1 jusqu'à L3. Selon Menard (2002, p. 2) une étude longitudinale implique : un recueil de données pendant deux périodes distinctes, voire plus ; que les sujets soient les mêmes ou comparables d'une période à l'autre ; et que l'analyse comprenne une comparaison des données entre les périodes. Il résume ainsi :

> *« as a bare minimum, any truly longitudinal design would permit the measurement of differences or change in a variable from one period to another »* (Menard, 2002, p. 2).

L'ampleur de notre démarche est mise en évidence dans le tableau 5.1. Ce tableau donne une vision synthétique des recherches menées en récapitulant les questions de recherche, les outils et techniques employés qui sont empruntés aux méthodes et aux techniques qualitatives et quantitatives, l'échantillon impliqué et la période de l'intervention. L'enquête longitudinale nous a permis de suivre l'évolution des acquisitions des apprenants L1 au cours d'un semestre, puis de comparer les tendances constatées en 2010 en ce qui concerne les acquisitions et les usages avec celles de 2011, et enfin, de donner une idée de l'évolution des représentations sur le long terme en suivant les apprenants de L1 à L3.

Le tableau 5.1 montre également notre choix pour des méthodes quantitatives et qualitatives, que nous expliquerons plus tard. Ce qui ne ressort pas d'une telle synthèse, c'est notre souci de mener des évaluations croisées tout au long de notre étude. Ainsi, les niveaux de langue de

l'étudiant notés lors du pre-test et du post-test ont été comparés aux statistiques recueillies de la plateforme sur les usages pour identifier si un lien existait entre la fréquence d'utilisation, le niveau de l'étudiant et l'évolution de son interlangue. De même, les postures déclarées des enseignants vis-à-vis de l'acquisition des langues et de leur rôle en tant qu'enseignant lors des entretiens ont été confrontées à la réalité de leurs actions et de leurs interactions observées lors des séances en présentiel. Nous reviendrons sur ces aspects de l'étude plus en détails dans les chapitres qui suivent.

Autre point important à considérer : l'évaluation est répartie sur trois ans, mais les étapes qui la composent ne sont ni indépendantes, ni linéaires, ni séquentielles, comme nous rappelle Vial (2009 , p. 22) : *« l'évaluation n'est pas un simple dispositif linéaire, chronologique et discontinu ».* En effet, ces différentes étapes sont étroitement liées. Ainsi l'enquête sur les apprentissages nous renseigne également sur les pratiques et les usages des apprenants, et celles sur les usages et les pratiques se renseignent mutuellement. De même, certaines étapes n'étaient pas prévues au départ, telles que les entretiens sur le centre d'autoformation, mais ont émergé comme étant nécessaires suite au recueil de données statistiques sur les usages.

Dans les chapitres six et sept, nous examinerons chacune de ces enquêtes en suivant l'ordre des questions de recherche. Nous détaillerons les outils, les critères d'évaluation, l'organisation du recueil des données sur le terrain, les méthodes d'exploitation et d'analyse des données, ainsi que les biais éventuels. Mais avant d'aborder ces questions, nous allons étudier l'approche de recherche mixte que nous avons adoptée, la validité interne et externe de l'étude et les procédures de constitution de l'échantillon.

Tableau 5.1 : *Synthèse de nos méthodologies de recherche*

Question de recherche	Type de recherche	Méthodes	Échantillon / Public	Période
1. Quel est le potentiel acquisitionnel du dispositif ?	Évaluation des compétences	Pré-test 1 Pré-test 2	401 étudiants L1 437 étudiants L1	Janvier 2010 Janvier 2011
		Post-test 1 Post-test 2	285 étudiants L1 312 étudiants L1	Mai 2010 Mai 2011
	Évaluation des productions écrites	Analyse linguistique à partir des critères de complexité, de précision et de fluidité	30 productions L1 (pré- et post-tests de 15 étudiants)	Mai 2012
	Évaluation des acquisitions dans le cadre des interactions en présentiel	Observations de groupes en présentiel	6 enseignants L1 (139 étudiants répartis en 6 groupes)	Février à avril 2010
2. Quels sont les usages du dispositif ? Sont-ils conformes aux attentes des concepteurs ? **3. Quel est le degré de satisfaction des apprenants vis-à-vis du dispositif ?**	Évaluation des usages déclarées	Entretiens semi-directifs 1 (sur le dispositif) Entretiens semi-directifs 2 (sur le centre d'autoformation)	11 étudiants L1 11 étudiants L1	Mars à avril 2010 Avril 2011
		Questionnaire 1 Questionnaire 2 Questionnaire 3	299 étudiants L1 215 étudiants L1 125 étudiants L3	Mai 2010 Mai 2011 Mai 2012
	Évaluation des usages réels	Recueil de statistiques de la plateforme	Tous les étudiants en L1	Janvier à Mai 2010 Janvier à Mai 2011
		Observations	Voir ci-dessus	Voir ci-dessus
4. Dans quelle mesure les représentations construites par (a) les étudiants et (b) les enseignants vis-à-vis de leur rôle dans le processus d'apprentissage et de l'usage des TIC sont-elles compatibles avec les exigences du dispositif ?	Évaluation des représentations sociales des apprenants	Entretiens semi-directifs 1	11 étudiants L1	Mars à avril 2010
		Questionnaire (question ouverte)	Voir ci-dessus	Voir ci-dessus
	Évaluation des représentations sociales des enseignants	Entretiens semi-directifs (menés par R. Starkey-Perret)	14 enseignants L1	Novembre à Décembre 2010

5.3. L'approche de recherche mixte

Si traditionnellement l'approche quantitative et l'approche qualitative ont été employées séparément car s'appuyant sur des paradigmes épistémologiques différents (voir chapitre 3), un troisième mouvement méthodologique (Tashakkori & Teddlie, 2003, p. 5) consacrant l'approche mixte prend de plus en plus d'ampleur. Tashakkori & Teddlie (2003, p. x) insistent sur le fait qu'il s'agit bien d'une troisième démarche bien distincte des deux autres :

> *« mixed methods research has evolved to the point where it is a separate methodological orientation with its own worldview, vocabulary and techniques. »*

En quoi consiste cette approche ? Pourquoi choisir une telle approche ? Et quels sont ses apports pour notre évaluation ? Telles sont les questions auxquelles nous allons tenter de répondre dans cette partie.

Selon Creswell et Plano Clark (2011, p. 2), plusieurs définitions de cette notion existent, chacune mettant l'accent sur des éléments différents, soit les méthodes, les méthodologies, les designs de recherche, ou l'épistémologie. Une des toutes premières définitions, attribuable à Greene, Caracelli et Graham (1989), met l'accent sur la combinaison de « méthodes » quantitatives et qualitatives. En revanche, Tashakkori et Teddlie (1998, p. ix), insistent sur l'orientation « méthodologique » de l'approche de recherche mixte, la définissant comme une combinaison de *« quantitative and qualitative approaches in the methodology of a study ».* Leur définition englobe le positionnement épistémologique, les inférences et l'interprétation des résultats. De même, Johnson, Onwuegbuzie et Turner (2007, p. 123) expliquent que l'approche implique de combiner des points de vues (et non des paradigmes épistémologiques), les méthodes de recueil et d'analyse qualitatives et quantitatives et des techniques d'inférences :

> *« mixed methods research is the type of research in which a researcher or team of researchers combines elements of qualitative and quantitative research approaches (e.g. use of qualitative and quantitative viewpoints, data collection, analysis, inference techniques) for the purposes of bread the and depth of understanding and corroberation. »*

Par ailleurs, cette définition souligne la justification d'une telle approche insistant sur son objectif de compréhension et de corroboration de résultats. Creswell et Plano Clark (2011, p. 5)

identifient six caractéristiques principales de l'approche de recherche mixte sous l'angle du rôle du chercheur :

- il recueille et analyse de manière rigoureuse des données qualitatives et quantitatives en fonction des questions de recherche ;
- il intègre ou relie les deux types de données soit simultanément en les combinant ou en les fusionnant (l'approche concourante), soit de manière séquentielle où les données viennent se compléter successivement (l'approche séquentielle) ;
- il privilégie l'une ou les deux types de données en fonction des questions de recherche ;
- il utilise ces procédures soit pour une seule étude, soit pour des différentes phases dans le cadre d'un programme d'études ;
- il explicite les fondements théorique et épistémologique de son choix ;
- il conçoit un design de méthodes mixtes qui constitue le plan de sa recherche.

Ces caractéristiques englobent les méthodes, la méthodologie et la question épistémologique, tout en définissant les différentes composantes de l'approche de recherche mixte. Trois des ces caractéristiques renvoient au recueil et au traitement des données qualitatives et quantitatives. Mais qu'entendons-nous par ces termes ? Pour Miles et Huberman (2003, p. 26) les données qualitatives se présentent sous forme de *« mots »* recueillis lors des observations, des entretiens ou à partir des documents. Les données quantitatives sont mesurables et impliquent un recueil de valeurs ou un comptage. Mais cette explication est trop contrastée, selon Richards (2005, p. 36), car ces deux types de données nous renvoient aux mêmes questions : *« qualitative and quantitative data do not inhabit different worlds. They are different ways of recording observations of the same world* ». De même, pour Miles et Huberman (2003, p. 26) toutes les données sont qualitatives, car *« elles correspondent aux essences des gens, aux objets et aux situations. »*

5.3.1. Les apports d'une approche mixte pour notre étude

Selon plusieurs auteurs (Mertens, 2005 ; Sandelowski, 2003 ; Tashakkori et Teddlie, 2003), l'approche mixte permet d'approfondir notre compréhension de problèmes de recherche complexes où le contexte social et éducatif joue un rôle important, nous aidant ainsi à aboutir à des conclusions. Greene *et al.* (1989) listent quatre fonctions de l'approche mixte qui facilitent cette compréhension : la complémentarité, le développement, l'initiation et l'expansion. Les méthodes quantitatives et qualitatives sont complémentaires dans le sens où il s'agit d'examiner le même phénomène sous différents angles. Ainsi, l'emploi d'une combinaison de

différentes méthodes de recueil et d'analyse de données permettent d'illustrer, de clarifier ou d'élaborer certains aspects de l'étude. Miles et Huberman (2003, p. 11) mettent en avant la force des données qualitatives qui *« permettent des descriptions et des explications riches et solidement fondées de processus ancrés dans un contexte local »,* cependant, on reproche souvent aux études qualitatives la taille réduite de leur échantillon et par conséquent leur manque de représentativité. La recherche quantitative, quant à elle, permet de mesurer de façon rigoureuse et précise les différentes variables de l'étude et de savoir si les résultats sont significatifs, mais la décontextualisation des données peut s'avérer réductrice, comme l'affirme (Brannen, 2005, p. 7), pour qui ce type de recherche est : *« overly simplistic, decontextualised, reductionist in terms of its generalizations, and failing to capture the meanings that actors attach to their lives and circumstances. ».* Ainsi, une approche mixte permet de combiner les avantages des deux méthodes tout en contrebalançant les faiblesses d'une méthode par l'utilisation de l'autre.

C'est cette complémentarité qui explique en partie notre choix pour une telle approche. Tout au long de notre évaluation, nous combinons des méthodes qualitatives et quantitatives afin d'enrichir les données et clarifier les résultats. En ce qui concerne l'évaluation des acquisitions, nous utilisons dans un premier temps des méthodes qualitatives pour évaluer les productions écrites des apprenants, ce qui implique le jugement des enseignants et donc la subjectivité. Combiner ces méthodes avec une analyse quantitative permet de vérifier les progressions constatées par les enseignants de façon plus précise et objective. De même, l'observation, des apprenants en présentiel, qui relève de l'approche qualitative, nous offre une autre perspective sur les acquisitions. Quant à la question des usages, les statistiques recueillies via la plateforme nous informent sur les fréquences d'utilisation et les habitudes des apprenants, mais ne nous fournissent pas d'explications pour les pratiques observées. Cette insuffisance demande donc d'adopter une méthode complémentaire pouvant fournir des explications riches afin d'atteindre une compréhension *« holiste »* (Miles et Huberman, 2003, p. 21), c'est-à-dire systémique, globale et intégrée de la situation. Une étude qualitative par entretien semi-directif permet ainsi d'explorer de manière plus approfondie cette question d'usage en interrogeant les acteurs sociaux eux-même pour connaître leurs logiques et leurs règles. Ces données qualitatives ont un caractère englobant qui permet de décrypter la complexité et d'appréhender les processus et les dynamiques mis en œuvre (Miles et Huberman, 2003). Ainsi, elles complètent, valident, expliquent et éclairent les données quantitatives. Au delà de cette complémentarité, les méthodologies qualitatives et quantitatives sont souvent très imbriquées, par exemple, nous

utilisons une technique de recueil des données qualitatives (l'entretien) dans l'étude des représentations avant de procéder à une analyse de contenu qui fait appel à la fois à des traitements qualitatifs et quantitatifs. Un premier traitement consiste à repérer les thèmes clés (qualitatif), ce qui donne lieu ensuite à une analyse fréquentielle, autrement dit, un comptage des occurrences des thèmes.

Une autre fonction de l'approche mixte, qui justifie notre choix, est celle du développement. En effet, une approche séquentielle permet d'utiliser les résultats de la première méthode pour renseigner et développer l'autre méthode. Ainsi, nous nous servons des résultats des entretiens exploratoires (méthode qualitative) pour développer un questionnaire (méthode quantitative) et chaque méthode contribue à enrichir les interprétations. L'utilisation de l'approche mixte peut également nous ouvrir des nouvelles perspectives pour notre question de recherche dans le cas où les résultats obtenus par les différentes méthodes soient divergents, ce qui permet de dépasser le cadre théorique initial : c'est la fonction d'initiation. Enfin, l'approche mixte permet d'étendre le champ et la profondeur d'une étude : c'est la fonction d'expansion.

Parmi les raisons qui nous ont amenées à choisir l'approche mixte il y a la nécessité de triangulation. Ce terme, introduit par Denzin (1978), renvoie à : *« the gathering and reconciling of data from several sources and/or from different data-gathering techniques »* (Lynch, 1996, p. 59). Denzin (1978) a identifié quatre types de triangulation : la triangulation méthodique, la triangulation des données, la triangulation des observateurs et la triangulation théorique. À cela Brown (2001) rajoute la triangulation temporelle (*« time triangulation »)* qui implique un recueil de données à au moins deux moments différents et la triangulation spatiale *(« location triangulation »*) où le recueil s'effectue dans les lieux différents. En croisant les différentes méthodes quantitatives et qualitatives et les données qui en résultent, nous favorisons une triangulation et une corroboration des résultats, ce qui augmente la cohérence de la recherche (Demaizière et Narcy-Combes, 2007), ainsi que la validité et la fiabilité des résultats, comme le confirme Dörnyei, (2007, p. 45) :

> *« mixed methods research has a unique potential to produce evidence for the validity of research outcomes through the convergence and corroboration of the findings. »*

Cependant, comme nous l'avons vu plus haut, il faut reconnaître qu'il n'y a pas toujours de corroboration et que l'approche mixte peut également ouvrir la porte à toutes sortes de contradictions. Qu'il y ait corroboration ou non, pour Mathison (1988, p. 15), la triangulation

est tout simplement « *a technique which provides more and better evidence from which researchers can construct meaningful propositions about the social world* ». Enfin, la triangulation permet de minimiser l'effet des biais inhérent à l'emploi d'une approche monométhode (Creswell et Plano Clark, 2011, Lynch, 1996).

5.3.2. Notre choix de démarche mixte

Afin de choisir une méthodologie mixte adéquate, un certain nombre de questions se posent, selon Creswell et Plano Clark (2011), auxquelles nous allons tenter de répondre. Premièrement, quel est le niveau d'intégration entre les éléments qualitatifs et quantitatifs ? Sont-ils indépendants ou au contraire interagissent-ils pour arriver à l'interprétation finale ? Dans notre cas, il y a une forte interaction entre les méthodologies qualitatives et quantitatives tout au long de l'étude où chacune se renseigne dans le but d'avoir une vision plus complète de la question de recherche. Deuxièmement, quelle priorité est donnée ou non à une des deux méthodologies ? Sont-elles de poids équivalent ? Nous avons accordé la même priorité aux deux méthodologies pour que chacune puisse jouer un rôle important dans le projet de recherche. Troisièmement, comment les méthodologies sont-elles mises en œuvre ? Creswell et Plano Clark (2011, p. 66) distinguent trois approches : les approches séquentielles où la collecte et l'analyse des données qualitatives et celles des données quantitatives sont employées successivement dans l'ordre établi par le chercheur ; les approches concourantes qui allient simultanément les deux méthodologies lors d'une phase de recherche ; et une approche à étapes multiples *(« multiphase design »*) qui combine les approches séquentielles et concourantes lors des différentes phases du projet (Creswell et Plano Clark, 2011, p. 72). Nous avons choisi cette dernière, étant donné l'étendue et la nature longitudinale du projet de recherche qui comporte plusieurs phases : la collecte et l'analyse des données L1 en 2010, la reconduction de ces recherches en 2011 pour vérifier les tendances et les résultats et le recueil et l'analyse des données de la population L3 en 2012 (cf. figure 5.1). Enfin, la dernière question nécessite de déterminer à quel moment combiner les deux méthodologies : pendant l'interprétation, pendant l'analyse des données ou pendant le recueil.

Pour expliquer ce choix de design, il est nécessaire de le situer parmi les différentes démarches mixtes susceptibles d'être adoptées selon la typologie de Creswell et Plano Clark (2011, pp. 69 -72) :

- le modèle convergent parallèle s'inscrit dans une approche concourante où le recueil et l'analyse des données quantitatives et des données qualitatives s'effectuent

simultanément, mais indépendamment et ce n'est qu'au moment de l'interprétation que ces données sont comparées et reliées. Ce design permet la corroboration, la triangulation et l'initiation de nouvelles perspectives.

- le modèle séquentiel de type explicatif consiste en deux étapes bien distinctes et intégrées où une première étape composée du recueil et de l'analyse des données quantitatives est accordée la priorité (par exemple un questionnaire), suivie d'une étude qualitative conduisant à des explications plus riches des phénomènes mis en évidence lors de la première étape. Ainsi, il s'inscrit dans une perspective d'approfondissement ou d'expansion. Ici les méthodologies sont combinées au niveau des données.
- le modèle séquentiel de type exploratoire, dans la même veine que le précédent, comprend cette fois une étape qualitative en premier, qui est prioritaire, suivie par la collecte et l'analyse des données quantitatives. Un exemple de cette configuration serait la mise en place d'entretiens exploratoires pour identifier les variables à prendre en compte pour la construction d'un questionnaire et des échelles de mesure. Ainsi, ce design remplit la fonction de développement. Comme pour la précédente démarche, celle-ci combine les méthodologies au niveau des données.
- le modèle intégré vise à incorporer des éléments de chaque méthodologie de manière à ce qu'une méthodologie, qui est prioritaire, soit complétée par l'autre afin d'obtenir une compréhension plus approfondie de la situation. Le recueil et l'analyse des données peuvent être simultanés ou séquentiels (voir plus haut). Il convient aux stratégies de corroboration, de triangulation et de développement.
- le modèle à étapes multiples est mis en œuvre dans le cadre de la recherche-développement ou de la recherche-action portant sur l'évaluation de dispositifs. Dans ce cas, les approches concourante et séquentielle sont combinées dans le temps afin de répondre à la même problématique. Les différentes phases contribuent à favoriser le développement, l'adaptation et l'évaluation du dispositif. La même priorité est donnée aux deux méthodologies, qui sont intégrées dans une approche globale. Ce design met en évidence les stratégies de triangulation et de corroboration favorisant, comme nous l'avons vu plus haut, la validité et la fiabilité des résultats.

Dörnyei (2007), tout en reconnaissant l'utilité de ce type de typologie en termes de classification des différents croisements possibles, prône l'adoption d'une approche plus pragmatique en fonction du contexte et de la question de recherche afin que les chercheurs puissent mettre en place leur propre mixe, ce qu'il appelle *« their own made-to-measure*

*variations » (*p. 170). Nous pensons que le modèle à étapes multiples permet ce pragmatisme, car il intègre différentes approches de la typologie à la fois concourante et séquentielle, pouvant être combinées sur mesure. En effet, Creswell et Plano Clark (2011) souligne cette flexibilité comme point fort de ce design. Ainsi, certains aspects de notre étude s'effectuent simultanément selon l'approche concourante : nous avons recueilli des données quantitatives de la plateforme tout au long du semestre pendant que nous avons mené en parallèle des entretiens qualitatifs auprès des étudiants, ce qui nous a permis d'avoir les informations complémentaires sur la question des usages et de l'appropriation. Nous avons également utilisé le modèle séquentiel dans une perspective, d'une part, exploratoire et, d'autre part, explicative. Ainsi, les entretiens exploratoires ont été menés en amont afin de recueillir des informations pour définir les différentes variables de notre questionnaire de satisfaction, qui, lui, était mis en place dans une deuxième étape. Les analyses qualitatives et quantitatives des pré-tests et des post-tests se sont également succédées dans le but de nous renseigner sur les progressions des apprenants. Cette démarche est en effet une adaptation du design séquentiel de type explicatif où normalement l'étape quantitative a lieu en premier, démontrant ainsi la flexibilité de l'approche. Dans le cas de notre évaluation, les méthodes quantitatives et qualitatives sont donc fortement inter reliées à plusieurs niveaux : au niveau des données, mais aussi au niveau de l'analyse et de l'interprétation, comme en témoigne la figure 5.1.

Comme nous l'avons précisé plus haut, nos recherches se sont effectuées en plusieurs étapes s'inscrivant dans une dynamique non linéaire. Néanmoins, nous pouvons distinguer quatre temps. Dans un premier temps, nous avons formulé nos questions de recherche et à partir de ces questions, nous avons déterminé les types de données à recueillir et des méthodes de recueil appropriées (cf. tableau, 5.1). Nous avons ensuite procédé au recueil de ces données sur le terrain. L'étape de recueil est suivie par l'organisation et le traitement des données avant de pouvoir les analyser. Nous expliquerons plus en détails ces étapes de recueil, d'organisation et d'analyse des données dans les chapitres six et sept.

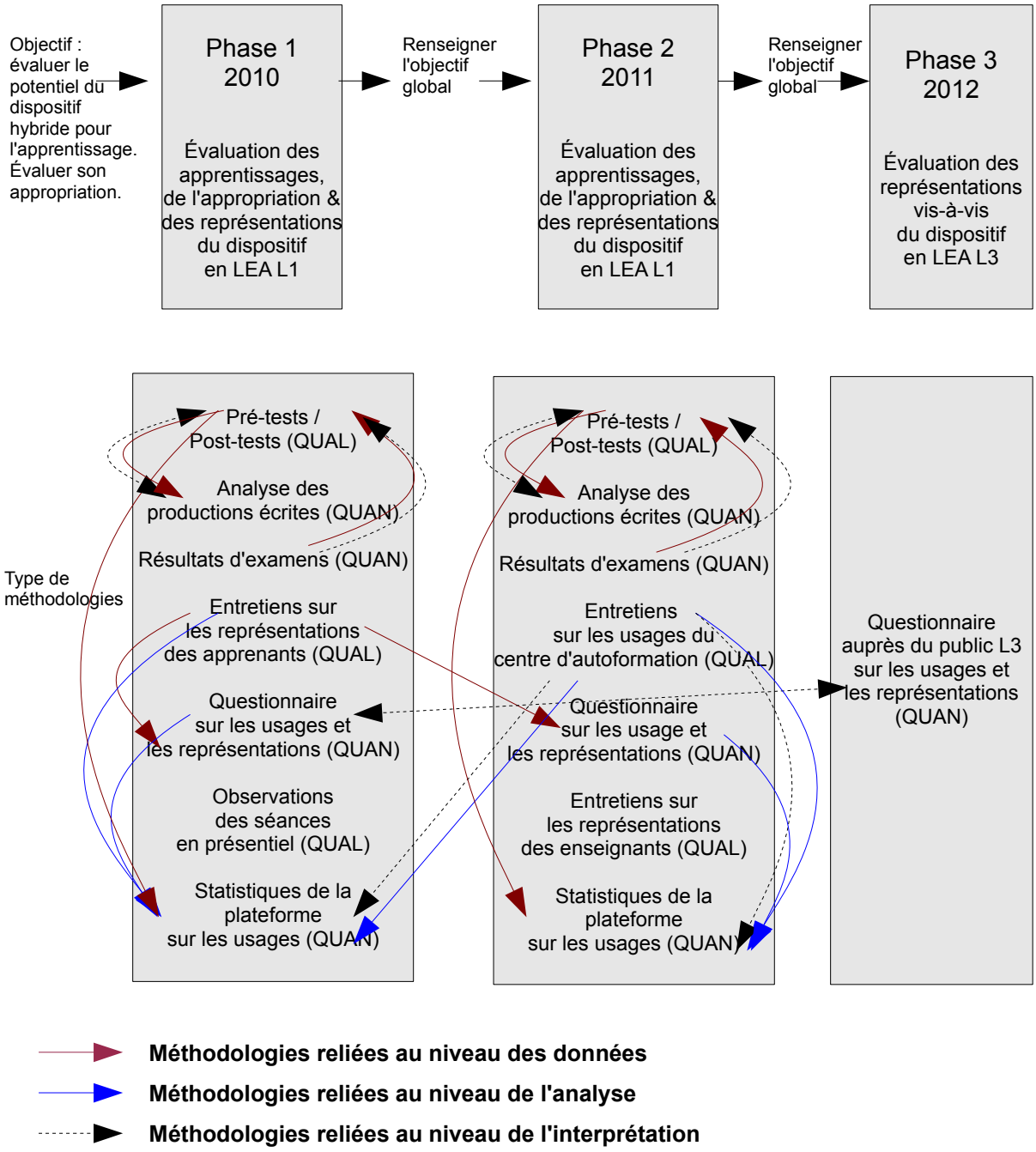


Figure 5.1 : *Triangulation et niveaux d'intégration des méthodologies*

5.4. Validité interne et externe de nos recherches et les biais éventuels

Nous abordons ici une question fondamentale : la validité des résultats de la recherche. La notion de la validité *interne*, c'est-à-dire la crédibilité globale des résultats, exige que les résultats proviennent uniquement des variables considérées. Cependant, de nombreux facteurs peuvent intervenir et invalider les conclusions. Seliger et Shohamy (1989, p. 95) en distinguent

cinq : la variabilité entre sujets ; la taille de l'échantillon ; le temps alloué pour le recueil des données ou l'étude ; l'histoire, le taux d'attrition ou de maturation de la population ; les biais d'un pré-test. Les deux premiers facteurs concernent l'échantillonnage : pour que les résultats soient généralisables, les sujets qui font partie de l'échantillon doivent représenter au mieux la population à laquelle la recherche s'applique ; quant à la taille de l'échantillon, elle doit éviter les biais induits par un échantillon trop réduit où les caractéristiques individuelles des sujets peuvent exercer une trop grande influence sur les performances ou les résultats. Afin d'éviter ces biais ou au moins les diminuer, nous avons pris des précautions en ce qui concerne la taille et la représentativité de l'échantillon. Nous exposons notre démarche d'échantillonnage en détail plus bas.

Examinons maintenant les autres facteurs cités par Seliger et Shohamy (1989) dont deux renvoient à la durée de l'étude. Les auteurs précisent que le temps alloué au recueil des données doit être suffisant pour tenir compte des évolutions recherchées, surtout quand il s'agit d'une étude sur l'évolution des acquisitions. Ils citent l'exemple d'une étude qui a tenté d'évaluer l'effet des interactions entre pairs sur les acquisitions langagières des enfants et qui a duré cinq semaines. Les résultats qui en découlaient n'étaient pas significatifs et les auteurs mettent en cause la durée trop courte de l'étude. Notre étude concernant l'évolution des acquisitions des apprenants en L1 dure un semestre, soit douze semaines de cours. Nous estimons cette durée suffisante pour constater des évolutions. De plus, nous avons mené l'étude deux années de suite (2010 et 2011) afin de vérifier les tendances et ainsi contribuer à la crédibilité des résultats, c'est-à-dire à la validité interne.

Si une étude trop courte peut induire des biais, il en est de même pour une étude trop longue. Dans le cas d'une étude longitudinale sur les acquisitions et les représentations, les sujets sont susceptibles d'être influencés par des facteurs externes au cours, qui peuvent à leur tour avoir un impact sur les résultats de la recherche : c'est l'effet *« histoire »* (Seliger et Shohamy, 1989, p. 101) mentionné par les auteurs. Les étudiants peuvent, par exemple, être exposés à d'autres sources d'input de l'anglais, ce qui pourrait améliorer leurs performances lors du post-test. Ce paramètre de la recherche est impossible à contrôler, mais doit être pris en compte lors de la lecture des résultats. De même, les influences externes peuvent altérer leurs perceptions et avoir un impact positif ou négatif sur leurs représentations.

Un deuxième biais est celui de la diminution de l'effectif entre le début et la fin de l'étude longitudinale : l'effet d'« attrition » (Seliger et Shohamy, 1989, p. 101). Comme nous l'avons constaté en chapitre 1, le taux d'abandon en LEA au cours de la première année est de 45 %. Ce chiffre s'élève à plus de 60 % environ entre la première et la troisième année d'études. À ceci se rajoutent les réorientations, les changements d'université, mais également les absences le jour même de l'enquête. En effet, sur les 401 étudiants qui ont participé au pré-test en janvier 2010, il n'en reste que 285 pour le post-test en mai 2010, une tendance qui se confirme en 2011 avec 437 étudiants effectivement présents pour le pré-test, mais seulement 312 pour le post-test, soit une baisse d'effectif de 29 % chaque année (cf. tableaux 5.1, 6.1 et 6.2). Nous devons donc prendre en compte cette baisse d'effectif dans le cadre de l'échantillonnage afin de ne pas compromettre la validité interne de l'étude : c'est-à-dire l'échantillon doit être suffisamment grand pour compenser cette baisse. Nous devons également prendre soin lors de la description des résultats des pré-tests de fournir deux tableaux : un pour l'échantillon de départ et l'autre pour l'échantillon final (moins les abandons). Il sera intéressant de comparer ces tableaux et d'analyser les niveaux des étudiants qui abandonnent. Nous émettons l'hypothèse que les étudiants qui abandonnent au cours du semestre et ne participent pas au post-test sont les étudiants qui ont les niveaux les plus faibles selon l'échelle CECRL (A2, B1) et qui accèdent le moins aux ressources en ligne. Nous venons de voir l'effet de la baisse des effectifs au cours d'un semestre, mais ce biais impacte également notre suivi des représentations des apprenants entre L1 en 2010 et L3 en 2012 (cf. tableau 5.1). En L1 nous avons pu interroger 299 étudiants, mais en 2012 la population L3 participant à l'enquête par questionnaire ne compte plus que 125 étudiants dont 21 admissions parallèles qui n'ont pas eu d'expérience avec le dispositif en première année. Encore une fois, c'est par un plan d'échantillonnage efficace (voir plus bas) que nous comptons diminuer ce biais.

Un autre facteur mentionné par Seliger et Shohamy (1989) en lien avec la durée de l'étude est celui de la « maturation » (p. 101). Ce facteur est lié au développement cognitif du sujet au fils du temps, ce qui peut avoir un impact sur l'évolution des compétences langagières, ainsi que sur les représentations des apprenants. La nature même de notre étude longitudinale, qui suit les étudiants de leur première à leur troisième année d'études, pour évaluer leurs représentations, nécessite de prendre en compte ce facteur pour expliquer la variabilité des réponses. Il est donc important d'examiner dans quelle mesure ce processus de développement influence les variables clés de l'étude (Dörnyei, 2007, p. 54).

Le dernier facteur cité par Seliger et Shohamy (1989, pp. 102-103), qui est particulièrement pertinent pour notre étude, concerne le biais potentiel inhérent à l'utilisation d'un pré-test lié à l'effet de répétition (« practice effect ») (p. 102), qui peut avoir un impact positif sur les performances des apprenants lors du post-test. En effet, les apprenants se familiarisent avec le format ou le type de test, ainsi ils deviennent « *test wise* » (Seliger et Shohamy, 1989, p. 102). Une des explications possibles de cette performance améliorée est la répétition de la tâche selon Bygate (2001). Il explique qu'une expérience précédente avec la même tâche contribue à une meilleure performance ultérieurement, car le travail de conceptualisation, de formulation et d'articulation est gardé dans la mémoire de l'apprenant et peut être exploité plus tard lors d'une nouvelle réalisation de la même tâche. La répétition aide à réduire la charge cognitive et permet ainsi à l'apprenant de focaliser son attention sur la correction, la complexité et la fluidité de la langue. Ce facteur est considéré comme étant le risque le plus important lié à l'utilisation de ce type d'instrument. Il est donc nécessaire de le prendre en compte lors de l'analyse des résultats comme explication potentielle des évolutions positives.

Regardons maintenant la question de la validité externe de la recherche qui concerne le potentiel de généralisation des résultats ou leur transférabilité à d'autres contextes. Seliger et Shohamy (1989) listent six facteurs : les caractéristiques de la population en lien avec la représentativité de l'échantillon, la sélection des sujets, l'impact de la recherche sur les participants, l'effet du chercheur, la méthodologie de recueil de données, l'impact du temps. Nous reprenons ici les points qui sont les plus pertinents à notre étude.

En ce qui concerne la sélection des sujets, les auteurs évoquent le cas où les sujets sont volontaires pour participer à une étude, car leur motivation peut biaiser les résultats, ce qui peut compromettre la représentativité de l'étude. Dans le cas de notre évaluation, les étudiants ont été volontaires pour participer à deux séries d'entretiens sur leurs représentations du dispositif, ce qui signifie que certains résultats positifs peuvent être liés à la motivation de ces étudiants, si nous supposons que les étudiants volontaires sont plus favorables au dispositif. Pour tenter de diminuer ce biais, lors de l'évaluation des représentations sur le centre d'autoformation en 2011, nous avons procédé à une sélection des apprenants basée sur la fréquence de leurs utilisations du centre de ressources pour constituer l'échantillon. L'objectif était d'interroger un panel d'utilisateurs allant de ceux qui n'avaient jamais utilisé le centre d'autoformation, afin de connaître les raisons de cette non utilisation, à ceux qui l'utilisaient de façon intensive. Sur les 27 étudiants contactés, 11 ont répondu favorablement dont 10 étaient

des utilisateurs plus ou moins actifs dans le dispositif. Seul un étudiant parmi les 6 non utilisateurs ciblés s'est présenté à l'entretien, certains ayant déjà abandonné leurs études. Ainsi, un biais a pu être introduit malgré nos efforts. Toujours en lien avec la question de motivation, le fait de savoir qu'ils participent à une recherche peut inciter les sujets à modifier leur comportement et donc à être plus pro-actifs ou participatifs dans le cadre d'une observation. Le phénomène est connu sous le terme *« the Hawthorne effect »* (Dörnyei, 2007, p. 53).

Seliger et Shohamy (1989) notent l'effet de l'évaluateur et son influence sur le sujet lors du recueil des données. Lors d'un entretien, par exemple, il peut inconsciemment inciter les sujets à donner les réponses souhaitées en leur fournissant des indices. Afin de diminuer cette influence, nous avons, d'une part, élaboré un guide d'entretien précisant les thèmes que nous voulons explorer, et d'autre part, les entretiens ont été enregistrés et transcrits afin d'éliminer ce biais lors de l'analyse. L'influence de l'évaluateur peut également être ressentie lors d'une évaluation des acquisitions dans le cas où il joue un rôle dans l'interaction, car sa présence peut modifier le comportement de l'évalué. Mais, nous avons pu éviter ce biais, car dans notre cas la méthode choisie est une production écrite qui n'implique pas l'intervention de l'évaluateur.

5.5. L'échantillonnage quantitatif

Comment calculer la taille d'échantillon optimale ? C'est la question épineuse qui se pose avant de commencer le travail de terrain. Comme nous venons de l'évoquer, la validité interne des résultats de l'évaluation en dépend, car la taille de l'échantillon signifie sa précision. Mais ce n'est pas le seul critère, car la validité interne et externe est également liée à la représentativité de l'échantillon. Un échantillon précis et représentatif nous permet ainsi de diminuer les biais évoqués par Seliger et Shohamy (1989) et de généraliser les observations à l'ensemble de la population (Dörnyei, 2007, p. 95), ce qui est un des principes fondamentaux de la démarche évaluative. La précision d'un échantillon dépend de sa taille et de sa marge d'erreur (Ganassali, 2009, pp. 48-49). Par ailleurs, un échantillon est dit représentatif lorsqu'il présente les mêmes caractéristiques que la population cible, appelée la population mère. Avant d'examiner ces deux aspects et d'expliquer comment nous avons procédé à l'échantillonnage pour différentes enquêtes qui seront détaillées plus loin (le pré-test, le post-test, les questionnaires et l'analyse des usages), nous allons définir et déterminer notre population mère.

Il est important de préciser que la population mère de notre étude comprend les étudiants de

LEA L1 encore présents au deuxième semestre, c'est-à-dire le nombre d'étudiants inscrits en première année moins le nombre d'abandons à la fin du premier semestre (cf. tableau 5.2). En effet, nous avons constaté une déperdition de l'ordre de 16 à 18 % environ entre le début de l'année scolaire et le début du deuxième semestre, donc il serait inexact de compter les étudiants inscrits, mais non présents, comme faisant partie de la population mère. Ainsi notre population mère comprend 695 étudiants en 2010 et 692 étudiants en 2011, comme le montre le tableau 5.2.

Tableau 5.2 : *Population mère LEA L1*

	2009-2010	**2010-2011**
Inscriptions en L1	825	849
N° d'abandons à la fin du premier semestre	130	157
N° d'étudiants effectivement présents au deuxième semestre = population mère	**695**	**692**

5.5.1. La taille et la précision de nos échantillons

Comme nous l'avons dit plus haut, la taille d'un échantillon détermine sa précision. Dörnyei (2007, p. 99) fournit quelques conseils d'ordre général pour définir la taille d'un échantillon :

- appliquer un taux compris entre 1 et 10 % de la population, avec un minimum de 100 participants, c'est une règle approximative utilisée par les chercheurs ;
- l'échantillon doit avoir une distribution normale, ce qui implique un seuil minimum de 30 personnes ;
- fixer le seuil minimum de l'échantillon en fonction des sous-groupes identifiés dans la population (par exemple, en fonction du nombre de garçons) ;
- laisser une marge de manœuvre suffisante pour compenser les abandons au cours des recherches ;

Il existe également une formule pour calculer la taille minimale d'un échantillon (n) à partir d'un seuil de confiance de 95% et d'une erreur d'estimation (e = 5 %). Ceci nous permet d'extrapoler chaque résultat de notre enquête, avec 5 % de risques de nous tromper de + ou -5 %. La formule est $n = 0{,}25/(e/1{,}96)^2$ (Ganassali, 2009, p. 52). Selon cette formule, la taille de notre échantillon est $n = 0{,}25/(0{,}05/1{,}96)^2 = 384$. Toutefois, Ganassali (2009, p. 52) précise que quand la taille de l'échantillon est supérieure à 1/7 (environ 15 %) de la taille de la population

mère, il s'agit d'un sondage sur échantillon exhaustif. Pour tenir compte de cette situation particulière où l'échantillon représente une part importante de la population mère (55 % dans notre cas), il faut appliquer une formule supplémentaire pour estimer la taille minimale de l'échantillon (n') : n' = (n x N)/(n + N). On calcule alors pour 2010 et 2011 respectivement :

- n' = (384 x 695)/(384 + 695) = 247 étudiants
- n' = (384 x 692)/(384 + 692) = 246 étudiants

Ceci signifie que si nous obtenons des résultats de notre enquête par questionnaire pour 247 étudiants montrant, par exemple, que 75 % des étudiants sont satisfaits du dispositif, nous pouvons être certains à 95 % (notre seuil de confiance) que le pourcentage de satisfaction pour la totalité de la population (c'est à dire les 695 étudiants en L1) se situe entre 70 % et 80 % (la marge d'erreur étant de + ou – 5 %). En suivant les même étapes pour calculer l'échantillon du public L3 à partir d'une population mère de 180 étudiants, le chiffre s'élève à 123 étudiants. Le tableau récapitulatif au début de ce chapitre (cf. tableau 5.1) montre que nos échantillons pour les pré-tests et les post-tests dépassent ces seuils minimums. Quant aux questionnaires, les échantillons dépassent ces seuils également sauf en 2011 (cf. tableau 5.1).

Si ces différents calculs nous ont permis d'identifier la taille requise pour avoir un échantillon précis, ils ne nous indiquent pas si l'échantillon est représentatif de la population. Sur cette question Seliger et Shohamy (1989) précisent que la représentativité d'un échantillon s'améliore lorsque la taille de l'échantillon augmente, car ceci diminue la variabilité individuelle : « *the greater the size, the smaller the effect of individual variability or any other population-related variable on the outcome »* (p.98). On pourrait supposer donc, au vu de ce qui précède, que nos échantillons sont représentatifs. Néanmoins, cette question mérite d'être approfondie afin de s'en assurer, car la représentativité d'un échantillon est étroitement liée à la question de généralisation des résultats.

5.5.2. La représentativité de nos échantillons

Un échantillon est dit représentatif s'il possède la même « structure » que la population mère (Martin, 2009, p.23). Cette question est primordiale car la qualité des conclusions que nous pouvons tirer à partir de nos résultats en dépend (Dörnyei, 2007 ; Milroy & Gordon, 2003), ainsi que la généralisabilité de ces résultats à l'ensemble de la population. Pour Dörnyei (2007, p. 96) un bon échantillon est :

« very similar to the target population in its most important general characteristics (for

example, age, gender, ethnicity, educational background, academic capability, social class or socioeconomic status) as well as the more specific features that are known to be related to the variables that the study focuses on). »

Il existe deux types de méthodes pour sélectionner un échantillon. La première s'appuie sur la théorie des sondages et les lois statistiques de la probabilité : ce sont les méthodes probabilistes. La deuxième est plus pragmatique car c'est le responsable d'étude qui construit son échantillon en fonction d'un nombre de caractéristiques prédéfinies : ce sont les méthodes non probabilistes ou empiriques. Parmi les méthodes probabilistes, celle qui est la plus fréquemment utilisée est la méthode aléatoire simple où l'échantillon est sélectionné par tirage aléatoire. Pour de Singly (2008, p. 41) c'est *« l'idéal statistique »* qui est obtenu par un tirage au sort d'individus appartenant à la population mère. Ainsi, chaque membre de cette population doit avoir la même probabilité, c'est-à-dire la même chance, que les autres d'être sélectionné pour participer à l'enquête. Les lois du hasard sont donc une caractéristique importante de ce processus de sélection, ce qui permet d'éviter les biais dans la constitution de l'échantillon. Pour effectuer ce tirage au sort, il est nécessaire de disposer d'une liste exhaustive et fiable de tous les individus de la population de référence, appelée *« base de sondage »* (Martin, 2009). Selon Martin (2009), cette méthode est rarement utilisée par les sociologues, car une telle liste est souvent inaccessible. D'autres méthodes probabilistes sont privilégiées par les instituts de sondages et les sociologues, telles que la méthode des quotas et les échantillons stratifiés.

Ces méthodes probabilistes sont les modèles de référence pour les statisticiens, mais pour des raisons pratiques c'est l'approche non probabiliste ou empirique qui est utilisée pour les recherches en sciences humaines (De Singly, 2008 ; Dörnyei, 2007). C'est un choix pragmatique (Kemper, Stringfield & Teddlie, 2003) qui consiste à identifier une ou plusieurs caractéristiques clés de la population mère et à essayer de respecter cette composition pour l'échantillon. Les membres de la population étant sélectionnés arbitrairement, il n'est pas possible d'estimer la probabilité d'inclusion dans l'échantillon, ni sa marge d'erreur, ce qui nuit à la fiabilité de l'échantillon. Par conséquent, la qualité des données se mesure en comparant les résultats de l'enquête à l'information dont on dispose au sujet de la population mère. Une des méthodes non probabilistes est de fixer des quotas en fonction d'un certain nombre de dimensions caractérisant la structure de la population, par exemple, l'âge, le sexe, la position sociale *etc.* Selon De Singly (2008, p. 42), pour que l'échantillon soit considéré représentatif, il faut que « *les deux structures se ressemblent fortement pour les dimensions considérées. »*

Revenons à la constitution de notre échantillon. La méthode probabiliste a été exclue car certains enseignants n'ont pas souhaité ou n'ont pas pu (pour des raisons personnelles) participer à notre étude et par conséquent leurs groupes et les étudiants qui les composent ont été automatiquement écartés de l'échantillon, ce qui rend impossible la constitution d'un échantillon aléatoire. Pour cette même raison, nous n'avons pas pu procéder à un recensement de tous les étudiants composant la population mère. Au final, 10 enseignants sur 14 ont accepté de participer à l'étude en 2010, ce qui représente 12 groupes sur un total de 16. En 2011, 10 enseignants sur 13 ont participé, ce qui correspond à 12 groupes sur 16. Nous pouvons supposer que la composition de ces groupes est représentative de la population LEA L1 en termes d'age, de sexe et de type de baccalauréat et étant donné que la majorité des groupes de LEA font partie de l'échantillon, il est fort probable que celui-ci soit représentatif. Cependant, nous ne pouvons pas l'affirmer au sens statistique. Néanmoins, les questionnaires que nous avons menés en 2010 et 2011 nous ont renseigné sur un nombre de variables individuelles des apprenants et ces résultats semblent corroborer cette hypothèse. Rappelons quelques données que nous avons présentées en chapitre 1 concernant le profil des étudiants en LEA L1 et la répartition des effectifs par parcours :

- 18 ans : 38 %, 19 ans : 25 %, 20 ans : 14 %, 21 ans : 9 %.
- Femmes : 66 %, hommes : 34 %.
- Parcours 1 : 3,9 %, parcours 2 : 43,4 %, parcours 3 : 25 %, parcours 4 : 27 %.

Une comparaison avec les données recueillies des questionnaires (cf. figures 5.2 et 5.3) montre que la répartition entre les différentes tranches d'âge est respectée en 2010 et 2011. Quant à la répartition entre les deux sexes, il y a une légère différence entre l'échantillon où les femmes sont plus représentées que dans la population mère : en 2010 l'échantillon est composé de 299 étudiants dont 76,8 % sont des femmes et 23,2 % sont des hommes et en 2011 il est composé de 215 étudiants dont 81 % sont des femmes et 19 % sont des hommes. Par ailleurs, la répartition des répondants par parcours est dans l'ensemble représentative (cf. figures 5.4 et 5.5).

Age		
	Nb	% cit.
17	**2**	**0,7%**
18	**115**	**38,7%**
19	**100**	**33,7%**
20	**48**	**16,2%**
21	**19**	**6,4%**
22	**6**	**2,0%**
23	**5**	**1,7%**
24	**2**	**0,7%**
Total	**297**	**100,0%**

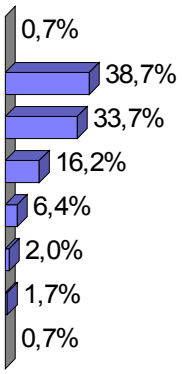


Figure 5.2 : *profil des répondants au questionnaire de satisfaction mené en 2010 auprès des L1*

Age		
	Nb	% cit.
17	**3**	**1,4%**
18	**76**	**36,0%**
19	**80**	**37,9%**
20	**30**	**14,2%**
21	**11**	**5,2%**
22	**3**	**1,4%**
23	**7**	**3,3%**
24	**1**	**0,5%**
Total	**211**	**100,0%**

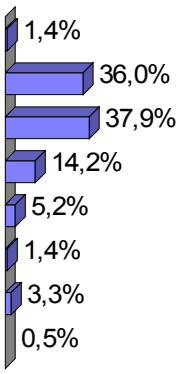


Figure 5.3 *: Profil des répondants au questionnaire de satisfaction mené en 2011 auprès des L1*

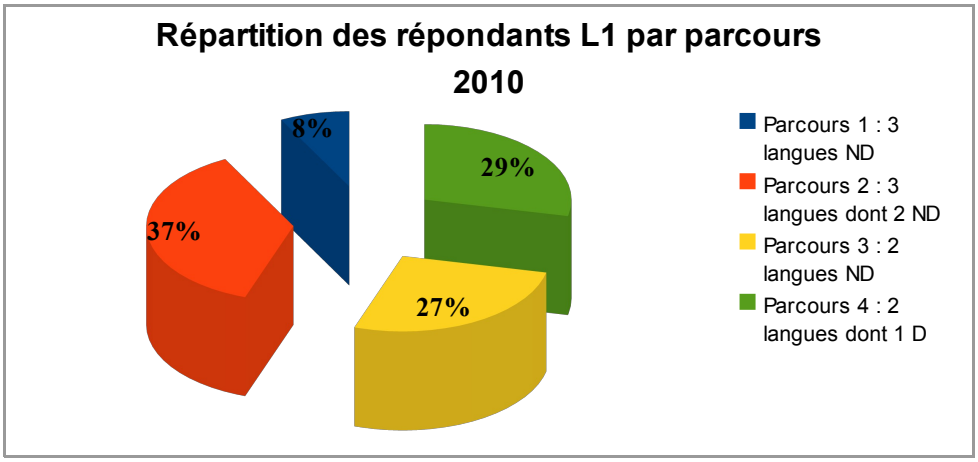


Figure 5.4 : Répartition des répondants L1 par parcours en 2010

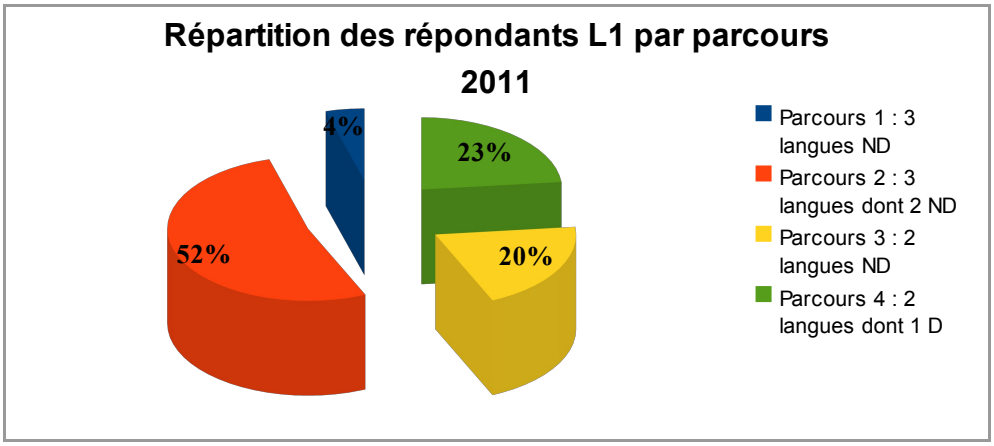


Figure 5.5 : Répartition des répondants L1 par parcours en 2011

Nous avons suivi la population L1 de 2010 jusqu'en 2012 quand ils sont alors en L3. L'échantillon de notre enquête par questionnaire auprès des L3 est composé de 125 étudiants. En termes de la répartition homme/femme, elle reste inchangée par rapport à 2010 : 76 % de femmes et 24 % d'hommes (cf. figure 5.6). Quant à la répartition par tranche d'âge, nous aurions pu nous attendre à plus d'étudiants dans la tranche des 20 ans (cf. figure 5.7) étant donné que la tranche des 18 ans était la plus importante en 2010 (elle représentait alors plus de 38 %), mais il se peut que cette tranche ait été plus impactée par les abandons. L'origine baccalauréat de cet échantillon du public L3 (cf. figure 5.8) montre une diminution du nombre d'étudiants issus du baccalauréat STS/STG et du baccalauréat professionnel par rapport à L1 (cf. chapitre 1). Ceci est cohérent avec une étude précédente (Narcy-Combes, 2003) qui montrait que ce public est plus fortement touché par les abandons. Ainsi, les étudiants issus des filières du baccalauréat général représentent 85 % de l'échantillon des L3, tandis qu'en 2010 ces filières ne représentaient que 65 % de la population mère. Comme nous l'avons mentionné plus haut, sur les 125 étudiants que compte l'échantillon de L3, 104 (soit 86 %) ont poursuivi leurs études de L1 à L3 et donc ont pu avoir une expérience avec le dispositif auparavant. Il est à noter que, les admissions parallèles, composées d'étudiants issus de la filière BTS et d'autres licences, représentent 17 % et ne faisaient pas partie de l'échantillon en 2010. Parmi les 104 étudiants, seuls 77 (soit 74 %) se rappellent d'avoir bénéficié du dispositif hybride en L1. Nous pouvons supposer que certains des ces étudiants faisaient partie des groupes dont les enseignants ont refusé de participer au dispositif, ou peut-être s'agit-il tout simplement d'un oubli.

Sexe		
	Nb	% cit.
Homme	**30**	**24,4%**
Femme	**93**	**75,6%**
Total	**123**	**100,0%**

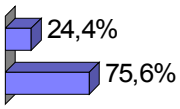


Figure 5.6 : *Sexe des répondants au questionnaire de satisfaction mené auprès des L3 en 2012*

Age		
	Nb	% cit.
20	**34**	**28,3%**
21	**39**	**32,5%**
22	**24**	**20,0%**
23	**8**	**6,7%**
24	**4**	**3,3%**
25	**8**	**6,7%**
26	**3**	**2,5%**
Total	**120**	**100,0%**

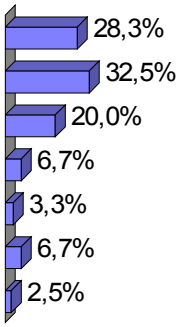


Figure 5.7 *: Âge des répondants au questionnaire de satisfaction mené auprès des L3 en 2012*

Baccalauréat		
	Nb	% cit.
S	**16**	**12,9%**
L	**40**	**32,3%**
ES	**49**	**39,5%**
STG	**9**	**7,3%**
Professionnel	**2**	**1,6%**
Autre (précisez)	**8**	**6,5%**
Total	**124**	**100,0%**

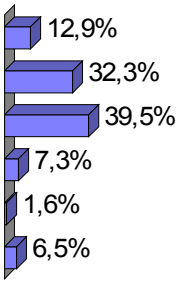


Figure 5.8 : *Origine Baccalauréat des répondants au questionnaire de satisfaction mené auprès des L3 en 2012*

Diplôme antérieur		
	Nb	% cit.
Licence 2 LEA	**104**	**86,0%**
Autre Licence 2	**4**	**3,3%**
BTS	**7**	**5,8%**
Autre (précisez)	**6**	**5,0%**
Total	**121**	**100,0%**

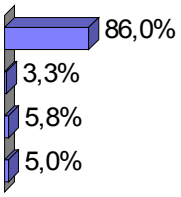


Figure 5.9 : *Parcours antérieur des répondants au questionnaire de satisfaction mené auprès des L3 en 2012*

5.6. L'échantillonnage qualitatif

Dans cette partie, nous ne visons pas une représentativité statistique, notre objectif est de définir les caractéristiques des échantillons d'apprenants et d'enseignants impliqués dans nos enquêtes qualitatives entre 2010 et 2011 et de souligner les biais éventuels. Dans un souci de clarté, nous pensons qu'il est important à ce stade de donner une vision globale de ces différents échantillons en vertu des liens et des croisements qui existent entre eux. Nous commencerons par mettre en perspective l'échantillon d'enseignants qui ont participé aux entretiens semi-directifs dans le cadre de notre étude sur les représentations en 2011 (cf. tableau 5.3). Ce tableau indique lesquels d'entre eux ont également participé aux pré-tests et aux post-test ainsi qu'aux observations des séances en présentiel. Ensuite, nous examinerons le profil des étudiants qui ont participé aux entretiens semi-directifs menés en 2010 et 2011 en faisant le lien avec les enseignants dans le tableau 5.3.

5.6.1. Échantillonnage des enseignants

Pour répondre à notre question de recherche sur les représentations construites par les enseignants vis-à-vis de leur rôle dans le processus d'apprentissage et de leurs pratiques, nous avons contacté tous les enseignants intervenant en LEA L1, qu'il soient impliqués ou non dans le dispositif hybride au semestre 2, c'est-à-dire 23 enseignants en total. Au final, 14 des 23 intervenants ont accepté de participer à l'entretien (cf. tableau 5.3). L'échantillon de l'étude est représentatif de l'équipe enseignante en anglais à l'Université de Nantes sur le plan professionnel et social, avec une majorité de femmes (12 sur 14), 3 professeurs agrégés, 6 maîtres de conférences, 2 professeurs des Universités et 3 doctorants. Comme le montre le tableau, ce sont majoritairement des personnes fortement impliquées dans le dispositif (10 sur 14) qui ont accepté l'entretien, ce qui constitue un biais.

Tableau 5.3 *: Échantillonnage des enseignants participant aux entretiens semi-directifs*

Enseignant	Sexe	Tranche d'âge	Origine (natif/non natif)	Ancienneté dans la structure	Statut	Participation au développement du dispositif hybride	Participation aux pré-tests et aux post-tests en 2010 et 2011	Participation aux observations des séances en présentiel
T1	F	30-40 ans	Non natif	4 ans	MCF	Conception de macro et de micro-tâches, développement du centre d'autoformation	Oui	Oui
T2	F	50-60 ans	Natif	6 ans	MCF	Conception de macro et de micro-tâches, un des concepteurs du projet.	Oui	Oui
T3	F	50-60 ans	Non natif	15 ans	MCF	Conception de macro-tâches	2011	Non
T4	F	60+ ans	Non natif	15 ans	PU	Porteuse et concepteur du projet. Conception de macro-tâches.	2010	Oui
T5	F	50-60 ans	Double nationalité	17 ans	MCF	Homogénisation des formats des tâches	Oui	Oui
T6	H	40-50 ans	Non natif	10 ans	MCF	Non	Non	Non
T7	F	20-30 ans	Non natif	3 ans	PRAG	Conception de macro-tâches	2011	Non
T8	H	60+ ans	Natif	11 ans	PU	Conception de macro-tâches	Oui	Oui
T9	F	30-40 ans	Natif	7 ans	PRAG	Conception de macro-tâches	Oui	Oui
T10	F	30-40 ans	Non natif	5 ans	MCF	Conception de macro-tâches et micro-tâches	Oui	Non
T11	F	20-30 ans	Non natif	1 an	ATER Doctorante	Non	Non	Non
T12	F	40-50 ans	Natif	4 ans	Vacataire Doctorante	Conception de macro et de micro-tâches, développement du centre d'autoformation	Oui	Non
T13	F	20-30 ans	Non natif	1 an	Vacataire	Non	Non	Non
T14	F	30-40 ans	Non natif	4 ans	PRAG	Conception de macro-tâches	2011	Non

Dans le cadre de notre évaluation du potentiel du dispositif hybride pour l'apprentissage, nous avons procédé à des observations de séances en présentiel entre février et avril 2010. L'échantillon pour les observations est un sous-ensemble de l'échantillon précédent en termes des enseignants et les groupes d'apprenants auxquels ils s'adressent. Sur les 14 enseignants participant aux entretiens sur les représentations, 5 ont été volontaires pour participer aux observations (cf. tableaux 5.3 et 5.4). Deux critères principaux ont guidé la mise en place des observations : premièrement, nous voulions un échantillon de productions orales des apprenants représentatif de l'ensemble des tâches conçues dans le cadre du dispositif et, deuxièmement, les quatre thématiques du manuel devaient être représentées. Ainsi, les séances observées impliquent 2 types de tâches orales sur les trois proposées dans le cadre du dispositif : le jeu de rôle (réunion d'entreprise et négociations) et la discussion/débat, ainsi qu'une tâche de traduction (cf. tableau 5.4). La majorité des tâches proviennent d'une des quatre thématiques du manuel et font partie du programme, mais il est à noter que T8 a adapté la tâche prévue par le dispositif en remplaçant une présentation orale par un jeu de rôle et T5 a créé une nouvelle tâche sans aucun lien avec les thématiques du manuel, démontrant ainsi leur autonomie pédagogique. Ce genre de modification de tâches par les enseignants est assez courant, selon Van de Branden (2009), et dénote une volonté de la part de l'enseignant de reprendre le contrôle lorsqu'il se trouve face à de nouvelles pratiques qui sont en tension avec les siennes :

> *« many teachers who are confronted with new methodologies that do not match their current teaching practices use various strategies to cope with the arising tensions »* (p. 414).

Un autre critère pour l'échantillonnage des observations était la sélection de séances à la fois en plénière et en sous-groupe afin de comparer les deux modalités. Au final, l'échantillon est composé majoritairement de séances en sous-groupe, ce qui représente une limite de l'étude (cf. tableau 5.4). L'échantillon compte donc 12 séances différentes auxquelles ont participé 6 groupes différents d'apprenants, ce qui représente un total de 119 étudiants observés. Ceci a donné lieu à environ 10 heures d'enregistrement qui ont été ensuite retranscrites avant de procéder à une analyse des séquences potentiellement acquisitionnelles (De Pietro, Matthey & Py, 1988). Nous reviendrons sur cette procédure ultérieurement.

***Tableau 5.4** : Échantillonnage des observations de séances en présentiel*

Enseignant	Type de séance	Type de tâche	Thématique du manuel	Nombre d'étudiants en présentiel	Durée de la séance (min)
T1	Plénière	Traduction	Counterfeiting	24	52
	Sous-groupe	Feedback sur une tâche de traduction	Counterfeiting	11	41
	Sous-groupe	Feedback sur une tâche de traduction	Counterfeiting	7	48
T2	Sous-groupe	Débat/discussion	Markets	10	54
	Sous-groupe	Débat/discussion	Markets	10	49
	Sous-groupe	Jeu de rôle : négociations	Communications	11	54
T5	Sous-groupe	Débat/discussion	Thématique choisi par l'enseignant (Organic farming)	12	51
T8	Plénière	Cours de grammaire sur le conditionnel	Outsourcing	41	47
	Sous-groupe	Jeu de rôle : réunion en entreprise	Outsourcing	14	60
	Sous-groupe	Jeu de rôle : réunion en entreprise	Outsourcing	14	51
	Sous-groupe	Jeu de rôle : réunion en entreprise	Outsourcing	12	48
T9	Sous-groupe	Jeu de rôle : négociations	Communications	11	52

5.6.2. Echantillonnage des apprenants

Nous avons mené des entretiens semi-directifs avec les étudiants en deux étapes pour répondre à nos différentes questions de recherche. Dans un premier temps, en 2010, nous avons enquêté de manière générale sur les représentations qu'ont les apprenants L1 vis-à-vis du dispositif hybride et de leur rôle dans le processus d'apprentissage. Ensuite, une deuxième étape s'est imposée en 2011, suite à l'analyse des premiers résultats des statistiques concernant les usages du centre d'autoformation, pour nous aider à mieux comprendre la logique des pratiques. Ainsi,

nous avons consulté un panel d'apprenants distinct pour chacune des deux séries d'entretiens. Nous allons maintenant détailler le processus d'échantillonnage, qui est sensiblement différent pour les deux étapes.

Onze étudiants volontaires constituent notre premier échantillon d'usagers en 2010 (cf. tableau 5.5). Comme nous l'avons vu précédemment, le fait d'être volontaire constitue un biais inhérent à l'échantillon. Néanmoins, nous avons essayé de renforcer la validité des résultats en s'assurant d'une représentativité des groupes de différents enseignants pour éviter un biais éventuel lié à un panel composé d'apprenants provenant d'un seul groupe. Selon Miles et Huberman (2003), avec cette procédure d'échantillonnage multi-sites, si le résultat dans un contexte (chaque groupe de notre étude représentant un contexte différent) se vérifie dans un autre contexte comparable, mais non différent, *« le résultat est plus robuste »* (p. 62). Au final, 5 groupes sur 11 sont représentés, soit environ la moitié, même bien que 4 étudiants de l'échantillon proviennent du même groupe (T2). Notons que sur les 5 groupes, 4 enseignants (T1, T2, T4, T8) font partie des échantillons précédents (cf. tableaux 5.3 et 5.4), c'est-à-dire que ce sont les enseignants impliqués dans le dispositif hybride qui sont volontaires pour les entretiens et qui proposent leurs groupes d'étudiants pour les observations et les entretiens. L'échantillon est assez représentatif de la population L1 en ce qui concerne le sexe, l'âge, l'origine du baccalauréat et le niveau CECRL des apprenants (cf. tableau 5.5).

Tableau 5.5 : *L'échantillonnage des apprenants participant aux entretiens sur les représentations vis-à-vis du dispositif hybride (2010)*

Étudiant	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11
Sexe	H	F	H	H	F	F	F	H	F	H	F
Âge	18 1/2	18	21	22	20	18	18	23	22	19	19
Série de bac	S	ES	S	STI	L	S	L	STD2A	L	L	L
Scolarité précédente	Lycée	Lycée	IUT	BTS	BTS	Lycée	Lycée	BTS	Stylis-me	Lycée	Lycée
Niveau CECRL (pré-test)	absent	B1	B1+	A2	B2	A2	B2	absent	B2	B1	absent
Enseignant / groupe	T4	T4	T15[15]	T15	T1	T2	T2	T2	T2	T8	T8

[15] T15 n'apparaît pas dans le tableau 5.6 . Elle n'a pas participé aux entretiens en 2011 suite à une mutation en septembre 2010. Cette enseignante était PRAG au moment de l'étude.

Nous allons maintenant considérer l'échantillonnage pour la deuxième série d'entretiens. Pour constituer l'échantillon d'étudiants à interroger sur leurs usages du centre d'autoformation, nous nous sommes appuyés sur Guba et Lincoln (1989), qui recommandent un échantillonnage visant une variation maximale, ce qui signifie de trouver délibérément des cas de contre-exemples ou de variations. Ainsi, en analysant les statistiques de la plateforme Madoc, nous avons identifié 27 apprenants dont les usages variaient en termes de fréquence allant de non utilisation, en passant par une utilisation moyenne à une utilisation intensive. Un autre critère de la sélection de cet échantillon était le niveau CECRL, car nous avons visé une représentativité de la population ciblant essentiellement les A2, B1 et B2. Sur les 27 étudiants identifiés et contactés, seulement 13 ont répondu positivement et au final 11 se sont effectivement présentés aux entretiens (cf. tableau 5.6). De manière générale, c'étaient les non usagers ou les usagers modérés qui n'ont pas répondu à notre demande. On imagine aisément que les étudiants qui ont accepté de participer aux entretiens sont les plus à l'aise dans une situation d'autoformation et les plus motivés pour le centre d'autoformation, ce qui constitue un biais malgré nos efforts. Ainsi, notre échantillon final est un panel d'usagers composé de différents profils en termes de fréquence d'utilisation dont : 3 étudiants font une activité minimale (moins de 30 actions), 3 font une activité moyenne (entre 30 et 50 actions) et 5 sont des utilisateurs réguliers ou intensifs (plus de 50 actions). En ce qui concerne le niveau CECRL, l'échantillon est majoritairement composé des étudiants au niveau B1 (7 étudiants sur 11). Enfin, ces étudiants proviennent de 4 groupes différents sur les 12 potentiels participant au dispositif.

Tableau 5.6 : *L'échantillonnage des apprenants participant aux entretiens sur le centre d'autoformation (2011)*

Étudiant	**E12**	**E13**	**E14**	**E15**	**E16**	**E17**	**E18**	**E19**	**E20**	**E21**	**E22**
Sexe	F	F	F	F	F	F	F	H	F	F	H
Niveau CECRL	A2	A2	B1	B1	B1	B1	B1	B2	B1	B2	B1
Usages centre d'autoformation [16]	1	29	75	40	25	49	207	82	545	35	148
Enseignant /groupe	T1	T1	T2	T1	T1	T2	T9	T10	T10	T9	T10

[16] Il s'agit du nombre d'actions enregistrées dans le centre d'autoformation par la plateforme Madoc pour chaque étudiant pour la période de janvier à avril 2010.

5.7. Synthèse

Dans ce chapitre nous avons mis en évidence l'ampleur de notre étude d'évaluation longitudinale qui touche plus de 725 étudiants et 14 enseignants sur les trois années du projet. L'ampleur se traduit également par le nombre de différentes méthodes de recueil et d'analyse employées et croisées issues des méthodologies qualitatives et quantitatives. Cette approche mixte permet d'approfondir notre compréhension de l'interaction des multiples variables impliquées dans la situation complexe qui est celle de l'apprentissage à distance, ainsi que de développer l'analyse. D'un côté les méthodologies qualitatives rendent compte du contexte et nous fournissent des explications riches et, de l'autre côté, les méthodologies quantitatives nous permettent de rendre de plus en plus mesurable notre objet d'évaluation. Nous avons adopté un design à étapes multiples combinant des approches concourante et séquentielle. Grâce à la triangulation des méthodologies nos recherches sont plus cohérentes, ce qui améliore la validité la fiabilité des nos résultats.

Nous avons exploré cette question de validité en définissant les facteurs qui influencent la validité interne et externe d'une recherche, ce qui nous a amenés à identifier des biais éventuels qui risquent de fausser nos résultats et de préciser des mesures mises en place pour les limiter. Ensuite, nous avons détaillé les procédures suivies pour calculer la taille des échantillons d'étudiants pour l'évaluation des acquisitions et l'étude des représentations par questionnaire, ce qui témoigne de leur précision. Nous avons également tenté de démontrer leur représentativité par rapport à la population mère en s'appuyant sur une méthode non probabiliste et en fournissant une description détaillée du profil de l'échantillon. Enfin, nous avons présenté de manière précise les caractéristiques de l'échantillonnage de nos études qualitatives menées entre 2010 et 2011, tout en soulignant les biais. Ayant posé les jalons de notre approche méthodologique, nous allons maintenant décrire les méthodes de recueil et d'analyse utilisées dans le cadre de l'évaluation des acquisitions et ensuite dans celui de l'évaluation du dispositif.

Chapitre 6 : Évaluer les acquisitions qualitativement et quantitativement

6.1. Introduction

À l'origine de la mise en place du dispositif hybride, les concepteurs avaient émis un certain nombre d'hypothèses au sujet de l'apprentissage (cf. introduction générale). Ils supposaient que certaines conditions d'apprentissage mises en œuvre dans le dispositif étaient susceptibles de favoriser les acquisitions des étudiants, notamment :

- la réalisation de macro-tâches réalistes et authentiques ;
- la réalisation régulière de micro tâches d'entraînement et de remédiation ;
- le travail collaboratif ;
- l'individualisation des parcours accompagnée d'un encadrement personnalisé.

Il nous incombe de vérifier que ces fondements théoriques constituent un potentiel d'apprentissage pour le public LEA L1. Deux questions se posent donc : quel type d'évaluation mettre en place pour apprécier la progression des apprenants ? Et comment mesurer ces acquisitions ?

Comme nous l'avons précisé dans le chapitre 1, dans le cadre d'une évaluation s'appuyant sur le modèle d'ergonomie didactique (Bertin *et al.*, 2010), on adoptera une perspective à la fois synchronique et diachronique pour analyser les effets du dispositif hybride sur les processus d'apprentissage. Dans ce chapitre nous allons donc présenter les deux types d'évaluation que nous avons mis en place : d'un côté une évaluation diachronique de la production écrite des apprenants, et de l'autre une évaluation synchronique de la production orale des apprenants en situation d'interaction en présentiel. En lien avec la première, nous commencerons avec l'étude qualitative des acquisitions par le biais d'un pré-test et d'un post-test pour évaluer la production écrite en amont et en aval de la formation. Nous examinerons l'élaboration de cette évaluation en fonction des principes et des théories que nous avons annoncés dans notre cadre théorique pour ensuite expliquer nos démarches pour établir des grilles et des critères d'évaluation. Il sera nécessaire d'analyser ces outils de recueil et d'analyse de données selon les critères de validité, de fiabilité et de faisabilité. Plusieurs questions guident nos démarches en partant des hypothèses vues plus haut : le dispositif a-t-il fait progresser les étudiants ? Si oui, comment quantifier la

mesure du potentiel acquisitionnel ? En quels termes ? S'il y a jugement, comment prendre en compte la subjectivité ?

Cette question de quantification des acquisitions sera traitée plus en détails quand nous examinons la méthodologie de l'analyse des productions écrites à partir des critères et des mesures de fluidité, de précision et de complexité. Ainsi, par le biais de méthodes de triangulation, nous allons montrer, à partir d'un échantillon de productions, comment elles peuvent être évaluées qualitativement par les enseignants et quantitativement par des mesures objectives.

Après avoir analysé la production écrite des apprenants, nous nous pencherons sur la question de la production orale en présentiel. Cette partie sera consacrée à l'évaluation du discours et des interactions pendant les cours afin d'identifier des *« Séquences Potentiellement Acquisitionnelles »* (SPA) (De Pietro *et al.*, 1988), qui sont des situations où l'apprenant est appelé à repérer les écarts à la norme lors des échanges langagiers et de gagner ainsi en efficacité. Nous expliciterons les procédures de recueil et d'analyse du discours et des interactions observés.

6.2. L'étude qualitative des acquisitions : production écrite

6.2.1. La mesure des acquisitions par un pré-test et un post-test

Comment évaluer l'effet de la formation sur la progression en anglais des apprenants au cours du semestre ? De nombreux chercheurs (Dörnyei, 2007 ; Lynch, 1996 ; Seliger & Shohamy, 1989) s'accordent pour prôner l'utilisation d'un pré-test avant l'intervention de la formation et d'un post-test après pour observer un changement du niveau des performances et en mesurer les gains. Nous postulons que l'évaluation des acquisitions par le biais d'un pré-test et d'un post-test fournira des indications sur les évolutions des apprenants et le potentiel du dispositif hybride pour l'apprentissage.

Dörnyei (2007) et Lynch (1996) suggèrent une approche quantitative basée sur le recueil d'une série de scores afin de les soumettre à des analyses statistiques :

> *« if the primary evaluation question is: 'Are the students of this program making significant gains in their language abilities?', then a quantitative design may be appropriate. Language ability test scores would be gathered before and after participation in the program and analyzed for statistical significance. »* (Lynch, 1996, p. 7)

Selon cette approche, des comparaisons sont effectuées entre les performances d'un même apprenant avant et après la période d'apprentissage et le gain se calcule comme la différence entre les deux scores. Ensuite les gains des différents apprenants sont comparés par le biais d'une analyse de variances et de signification statistique. Ce type d'étude expérimentale s'effectue sur les scores de type numérique qui peuvent être traités mathématiquement. Rappelons que notre objectif, comme nous l'avons précisé dans le chapitre 3, est d'évaluer les performances des apprenants en se basant sur les niveaux de référence du Cadre sur une échelle allant de A1 à C1/C2. D'après la définition de Seliger et Shohamy (1989, p. 94), il s'agit ici des données ordinales qui peuvent être ordonnées et classées selon un système hiérarchique, mais qui n'ont pas de valeur numérique. Ceci nous impose, donc, dans un premier temps, de mesurer l'évolution des apprenants par des méthodes qualitatives, que nous allons détailler plus bas. Néanmoins, il nous semble pertinent d'approfondir notre analyse des acquisitions par une étude quantitative portant sur un échantillon de productions des apprenants afin de mesurer plus précisément les évolutions des performances des compétences visées. Nous décrirons nos méthodes pour ce faire dans la deuxième partie de ce chapitre.

Par le biais d'un jeu de pré-tests et de post-tests, nous voulons donc déterminer si l'utilisation du dispositif hybride permet aux apprenants de développer leurs compétences linguistiques et pragmatiques et ainsi vérifier les hypothèses émises lors de la conception du dispositif quant à son potentiel acquisitionnel. Ces tests nous permettront de recueillir un échantillon de langage produit par les apprenants à partir duquel nous déterminerons le point de départ de chaque étudiant, plus spécifiquement, leur niveau du CECRL au début de la formation, par rapport à leur niveau à la fin du dispositif d'apprentissage hybride. Précisons qu'entre les deux passations s'intercalent les apprentissages sur une période de 12 semaines. Avant de décrire le format du pré-test et du post-test que nous avons mis en place et d'examiner la question de sa validité, nous allons dans un premier temps explorer les principes qui ont guidé sa conception. Ensuite nous expliquerons les outils que nous avons conçus pour analyser les performances des apprenants et identifier leurs niveaux.

6.2.2. Élaboration de la situation d'évaluation : principes clés

Revenons sur les principes clés d'une situation dévaluation des compétences, que nous avons explicités en chapitre 4 : c'est une situation de performance en lien avec une tâche complexe, elle doit permettre à l'apprenant de mobiliser plusieurs connaissances et compétences, elle implique la résolution d'un problème réaliste et doit déboucher sur une production. Sachant que la situation d'évaluation est en adéquation avec les principes mêmes du dispositif hybride et les théories de l'acquisition de L2 (Ellis, 2003 ; Lantolf, 2000 ; Narcy-Combes, 2005, et Swain, 2000) qui le sous-tendent, nous avons retenu l'approche par les tâches pour la conception du pré- et du post-test. Ainsi, pour concevoir la tâche d'évaluation, nous avons pris en compte les notions clé de l'approche par les tâches (Bygate *et al.*, 2001 ; Ellis, 2003 ; Narcy-Combes, 2005 ; Van den Branden (2006)) détaillées dans le chapitre deux. De même, nous avons pris en compte les caractéristiques d'un test de performance, telles que les décrivent Brindley (2009), McNamara (2000), et Norris, Brown, Hudson et Bonk (2009). Pour McNamara (2000), l'évalué doit être impliqué dans un acte de communication situé dans le monde réel et il doit jouer un rôle. L'accent est mis sur la fonction communicative et sociale de la langue. Ainsi, les tâches que nous avons conçues pour les deux tests prennent le format d'une mission à accomplir et d'un rôle à investir : l'apprenant est journaliste et doit rédiger un article journalistique (cf. annexes I et II), situé dans un contexte quasi-réaliste. Tout en soulignant le rôle central de la communication dans une tâche évaluative, Brindley (2009, p. 437), quant à lui, met en avant l'importance de la définition des critères d'évaluation par rapport aux compétences évaluées, nous y reviendrons plus bas :

> *« task-centred language assessment is the process of evaluating, in relation to a set of explicitely stated criteria, the quality of the communicative performances elicited from learners as part of goal-directed, meaning-focused language use requiring the integration of skills and knowledge. »*

Le choix d'une production écrite prend appui sur *« l'hypothèse de l'Output »* de Swain (2000), que nous avons examiné dans le chapitre 2, qui souligne le rôle essentiel joué par la production dans l'acquisition de la L2. En écrivant l'apprenant va repérer et focaliser son attention sur les aspects qui lui posent problème pour ensuite émettre des hypothèses sur la langue. Le choix d'utiliser des images comme support est inspiré des travaux de Swain et Lapkin (2001, p.101) qui expliquent que ce type de tâche est plus ouvert (« *more open-ended linguistically* ») et permet une plus grande liberté au niveau linguistique que le choix d'un texte écrit ou d'un enregistrement audio comme support. C'est également cohérent avec les recherches de Chalhoub-Deville (2001, p. 214), qui préconise les tâches ouvertes pour l'évaluation car elles favorisent l'expression individuelle : *« open tasks allow test-takers to take interest in the interaction, display more language, and have relatively more control over the language.* Cet auteur précise qu'une tâche d'évaluation doit être (2001, p. 213) :

- centrée sur l'apprenant ;
- contextualisée ;
- authentique.

Une tâche centrée sur l'apprenant met l'accent sur les interactions et encourage les apprenants à développer leur expression individuelle et à activer leurs connaissances et expériences précédentes. La tâche que nous avons conçue, étant une tâche écrite individuelle, ne comporte pas d'interactions entre les apprenants ni avec l'enseignant, mais étant une tâche ouverte en lien avec une thématique déjà étudiée en cours, elle remplit les deux autres critères mentionnés par Chalhoub-Deville (2001). La contextualisation renvoie à des situations réelles qui ont du sens pour l'apprenant, comme nous l'avons vu plus haut avec la définition d'un test de performance. Enfin, l'authenticité implique un choix entre deux approches : *« the real life perspective (RL) »* et *« the interactional/ability (IA) approach »* (p. 215). La première considère que le test doit être une réplique du monde réel, tandis que la deuxième approche repose sur la définition des connaissances et des compétences caractéristiques d'une performance qui doivent être reflétées dans la tâche évaluative. Nous avons adopté cette

deuxième démarche, que nous expliquons plus bas en lien avec la question de performance.

Comme nous l'avons vu plus haut, le traitement du sens et la focalisation de l'attention de l'apprenant sur la forme jouent un rôle décisif pour favoriser l'apprentissage de L2. Nous postulons qu'à partir de la série d'images faisant sens pour l'apprenant, il produira un texte impliquant une attention à la forme. Il y a également un élément de planification dans la tâche dans le mesure où il s'agit d'une thématique étudiée pendant le premier semestre (voir plus bas) qui a déjà donné lieu à un travail d'expression, et les apprenants peuvent ainsi bénéficier d'un élément de « répétition » (Bygate, 2001).

Nous l'avons précisé plus haut, il s'agit bien d'évaluer la performance de l'apprenant, c'est à dire son usage de la langue en situation pour atteindre l'objectif de la tâche, comme le précisent Long et Norris (2009, p. 139) :

> *« task-based assessment does not simply utilize the real-world task as a means for eliciting particular components of the language system which are then measured or evaluated; on the contrary, the construct of interest is performance of the task itself ».*

Lors de cette performance, l'apprenant sera amené à mobiliser des compétences d'ordre linguistique et pragmatique en cohérence avec notre cadre théorique et la définition de compétences que nous avons évoquée qui prend appui sur Canale et Swain (1980) et Bachmann (1990) et s'inscrit dans l'approche actionnelle du Cadre. D'une part, la rédaction d'un article journalistique, fait appel à l'étendue et à la qualité des connaissances du système de la langue de l'apprenant : la richesse lexicale, la correction de la langue *etc.* Mais elle ne porte pas exclusivement sur le linguistique, elle intègre, d'autre part, une dimension pragmatique impliquant une performance dans le sens que l'apprenant prend en compte le lecteur et la production écrite a comme objectif de convaincre, de persuader, d'intéresser le lecteur. De même, l'apprenant trie les informations, organise ses idées, les développe, les reformule, argumente, synthétise, *etc.* Ce tri et ce développement d'idées s'effectuent en fonction de la contrainte inhérente à la tâche, qui est celle de convaincre le lecteur. L'apprenant sera donc conduit à choisir les structures langagières liées à la conviction, à l'argumentation *etc.* C'est dans cette optique que nous avons conçu la tâche d'évaluation.

6.2.3. Élaboration de la tâche évaluative : étapes méthodologiques

Pour élaborer la tâche évaluative, nous nous sommes appuyées sur les étapes méthodologiques définies par Long et Norris (2009, pp. 139 - 140) qui précisent de :

- définir l'objectif de l'évaluation ;
- effectuer une analyse des besoins en vue de la conception de la tâche – identification des besoins langagiers du candidat, le « *Target Language Use* » (Bachman & Palmer, 1996), définition des conditions du monde réel à répliquer lors de la réalisation de la tâche évaluative, définition de la compétence visée, définition des caractéristiques de la tâche, difficulté de la tâche, *etc.* ;
- à partir des conclusions des étapes précédentes, définir les spécifications précisant le format du test, le type de tâche évaluative, le contenu de la tâche, les procédures pour sa mise en œuvre, ainsi que la méthode d'évaluation ;
- élaborer des critères d'évaluation précisant les dimensions de la performance à évaluer ;
- Mettre en place une phase pilote et apporter des modifications nécessaires pour assurer une meilleure efficacité et la pertinence de l'outil ;
- vérifier la validité du test de manière régulière et systématique.

McNamara (2000) rajoute une étape préliminaire qui implique d'analyser des contraintes physiques, financières, humaines *etc.* pouvant avoir un impact sur la conception et la mise en œuvre du test. Ayant observé tous ces principes, nous avons élaboré un format de pré-test et de post-test que nous avons d'abord testé en 2009 avant de le mettre en place en 2010 dans le cadre de ces recherches. Dans les parties qui suivent, nous examinerons le format de notre tâche évaluation, nos critères d'évaluation et, enfin, la validité de nos outils.

6.2.4. Format de la tâche évaluative

Afin d'évaluer l'autonomie de l'apprenant à utiliser ses connaissances, la situation d'évaluation est nécessairement une situation que l'apprenant n'a pas encore rencontrée, mais qui mobilise des connaissances ayant fait l'objet d'un apprentissage (Bourguignon, 2010, p. 57). Dans cette perspective, nous avons conçu une tâche d'évaluation que les apprenants de L1 n'avaient pas été amenés à réaliser auparavant dans le cadre du dispositif d'apprentissage hybride (rédaction d'un article journalistique)[17], mais qui mobilisait leurs connaissances du premier semestre pour le pré-test et leurs connaissances acquises lors du second semestre pour le post-test. Ainsi, le

[17] Les tâches écrites dans le cadre du dispositif hybride sont de type mails, courriers professionnels et rapports.

thème du pré-test porte sur le développement durable en lien avec l'unité 5 du manuel *« Intelligent Business - Intermediate »* (troisième thématique abordée au premier semestre) (cf. annexe I). Le post-test, quant à lui, est axé sur le sujet de la contrefaçon qui renvoie à la deuxième thématique traitée au second semestre (cf. annexe II).

Une fois les thématiques choisies, nous avons sélectionné le contenu des documents supports du test en partant du principe qu'ils doivent solliciter les compétences linguistiques et pragmatiques visées et conduire l'apprenant à une performance optimale. Il s'agit, selon Doucet (2001, p. 5), de sélectionner un échantillon représentatif du champ langagier de l'apprenant, qui s'applique à la fois à l'échantillon que nous proposons à l'apprenant comme documents supports et à l'échantillon produit par l'apprenant. Conformément aux préconisations de Chalhoub-Deville (2001), vues plus haut, nous avons opté pour l'utilisation de documents authentiques faisant sens pour l'apprenant : une série de photos authentiques du projet Camisea[18] pour le pré-test et une série de publicités sensibilisant le public contre les risques de la contrefaçon pour le post-test. Les versions finales, présentées en annexes I et II, comprennent une mise en situation afin de mettre l'étudiant dans un vrai rôle de communicant et de rajouter ainsi au réalisme du test. La première partie de la tâche d'évaluation présente l'objectif, la mission, le contexte de la mission, ainsi que le rôle tenu par l'étudiant en tant que journaliste (cf. annexes I et II).

Les consignes et les conseils qui suivent servent à guider l'étudiant pour structurer ses idées. La deuxième partie du support est en forme d'images authentiques avec des titres ou un bref résumé pour guider l'étudiant dans la structure de sa rédaction. Un biais à prendre en compte est le fait que cette structure peut rendre la tâche plus facile et réduire la charge cognitive et ainsi influencer de façon positive la performance du candidat (Wigglesworth, 2001, p. 203) :

> *« structure makes the task easier […]. We may postulate that the presence of structure in the task reduces the cognitive load placed on the speaker by providing scaffolding upon which to build language »*

Le pré-test a été mis en place lors de la première séance du second semestre et le post-test lors de l'avant dernière séance du semestre. Les étudiants ont effectué le test dans leur groupe en séance plénière surveillés par leur enseignant. Durant une heure, ils rédigent individuellement

[18] Camisea est le nom d'un projet qui a permis l'exploitation et l'acheminement du gaz naturel de la réserve nationale de Paracas dans la forêt amazonienne jusqu'à Lima (Pérou). C'était une des thématiques du manuel.

environ 200 à 250 mots sur papier libre. Ils peuvent utiliser les moyens mis à leur disposition (leur manuel et une série d'images) pour produire le texte écrit.

6.2.5. Élaboration des grilles d'évaluation

Ayant défini la situation d'évaluation et explicité la tâche évaluative, la prochaine étape méthodologique implique de concevoir des outils permettant de guider le jugement des évaluateurs. Il s'agit ici, d'une part, de diminuer la subjectivité inhérente au processus d'évaluation des compétences en lien avec une tâche ouverte afin que les évaluateurs parviennent à *« porter le jugement le plus exact possible »* (Puren, 2003, p. 1) et, d'autre part, de rendre l'évaluation plus fiable. Pour Bolton (1991, p. 89), la question n'est pas d'éliminer la subjectivité, ce qui est impossible dans ce type d'évaluation, mais de *« transformer l'arbitraire subjectif en subjectivité fondée »*. Dans cet cette optique, nous avons conçu des grilles d'évaluation comme des *« outils de jugement »* (Huver et Springer, 2011, p. 105) en vue d'une utilisation par tous les enseignants impliqués dans le dispositif. Doucet (2003, p. 36) compare des grilles d'évaluation à *« des filtres* » qui permettent de *« sélectionner les éléments devant servir de base à la mesure ».* Cette sélection, nous l'avons vu, se fait en fonction de critères et d'indicateurs de performance. Pour Long et Norris. (2009, p. 140), l'élaboration des critères d'évaluation est une des étapes les plus importantes de la méthodologie :

> *« perhaps the most important stage in developing task-based language assessment is identification and specification of rating criteria, which form the basis for interpretations of examinee performance and task accomplishment. »*

Les grilles d'évaluation critériées sont donc un élément essentiel de notre démarche d'évaluation permettant de fonder le jugement et la prise de décision des enseignants impliqués dans le dispositif et ainsi d'harmoniser l'acte d'évaluation. Nous examinerons maintenant plus en détails la conception des ces grilles et les critères et les descripteurs qui les composent.

6.2.5.1. Définition des critères et des descripteurs d'évaluation

Respectant le principe de triangulation d'observateurs, nous avons conçu les grilles d'évaluation en équipe. Nous étions en effet trois enseignants-évaluateurs (dont les deux concepteurs du dispositif hybride et moi-même) impliquées dans ce processus. Ensemble, nous avons défini des critères et des indicateurs de performance à partir des échelles de descripteurs du *CECRL* vues dans le chapitre 4. En accord avec les principes de la formation, ces grilles ciblent deux axes de la compétence communicative : un axe linguistique et un axe pragmatique

distinguant pour chacun cinq niveaux de compétences (allant de A1 à C1/C2), ainsi que des critères d'évaluation et des indicateurs observables de performance (cf. annexes III et IV). Pour choisir les critères d'évaluation nous avons suivi les principes, que nous avons expliqués dans le chapitre 4, qui exigent de respecter certaines caractéristiques dont la pertinence, l'indépendance, la pondération et la sélectivité des critères. Ainsi, pour la compétence linguistique nous avons identifié trois rubriques : syntaxe, lexique et grammaire, auxquelles nous avons associé des critères de correction et de variété/complexité (cf. annexe III). Ce choix de critères s'est fait en fonction de notre cadre théorique qui a souligné l'importance des trois paramètres permettant de rendre compte du développement de la compétence langagière et qui font l'objet d'un consensus dans le domaine de l'évaluation, selon Skehan (2001, p. 170) :

> *« in general, there is some consensus that measures are required in the three areas of complexity, accuracy and fluency ».*

Pour la compétence pragmatique, Bourguignon (2010, p. 69) met en avant les critères de « quantité d'informations transmises », de « pertinence » et d'« organisation » des informations », ainsi que ceux de « l'intelligibilité » de la communication et du « respect des règles culturelles ». Nous avons retenu quatre critères en fonction des compétences essentielles à l'accomplissement de la tâche à savoir : le développement thématique qui renvoie à l'efficacité de la communication et à sa longueur (donc la fluidité) ; la cohérence et l'organisation des informations, la précision qui renvoie à la pertinence des informations, et le respect de la forme/du registre de la tâche (cf. annexe IV).

Pour élaborer les descripteurs associés à chaque critère et à chaque niveau de l'échelle, nous avons sélectionné dans la banque de descripteurs mise à disposition dans le CECRL, ceux associés aux dimensions de la compétence langagière que nous évaluons. Ainsi, les descripteurs concernant le lexique ont été définis par rapport aux tableaux « étendue du vocabulaire » et « maîtrise du vocabulaire » (pp. 88-89 du CECRL) et ceux concernant la grammaire s'appuient sur le tableau « correction grammaticale » (p. 90 du CECRL). Étant donné la vocation translangue du CECRL, certains descripteurs ne sont pas suffisamment spécifiques à l'anglais et manquent de détails, il a donc fallu rajouter des descripteurs pour la syntaxe et détailler pour la rubrique correction grammaticale les types de structures qui peuvent poser problème ou au contraire sont acquis à tel et tel niveau en fonction des théories en acquisition. Ainsi, pour le critère de correction pour la rubrique « grammaire », le

descripteur précise qu'un apprenant au niveau A2 *« peut utiliser des structures simples correctement mais montre que la maîtrise des temps autres que le présent ou le prétérit n'est pas encore en place »*, tandis que pour un apprenant au niveau B1, nous nous attendons à *« un bon contrôle grammatical [..]. Les temps sont généralement bien en place. Modaux simples maîtrisés, tentative d'emploi de la voix passive, tentative d'emploi du gérondif* » (cf. annexe III pour plus de détails). Pour la grille pragmatique, nous nous sommes appuyés sur les trois tableaux suivants : « développement thématique », « cohérence et cohésion » et « précision » (pp. 97- 100 du CECRL) afin de les adapter à nos besoins et de les enrichir. Comme pour les critères précédemment, nous avons élaboré ces descripteurs en tenant compte des principes soulignés dans le chapitre 4 en ce qui concerne leur lisibilité, leur précision, leur clarté, leur brièveté et leur cohérence. Les descripteurs pour les grilles linguistiques et pragmatiques figurent en annexes III et IV.

Notons que ces grilles d'évaluation sont issues des tests que nous avons menés en 2009 et comportent donc des modifications résultant de ce processus. En effet, au départ la grille linguistique comportait 4 critères (le critère de correction grammaticale était subdivisé en groupe verbal et groupe nominal) et la grille pragmatique, quant à elle, comprenait 7 critères. Suite aux retours des enseignants impliqués dans l'évaluation nous avons pris la décision de réduire le nombre de critères et de descripteurs et ainsi simplifier les grilles.

Les deux grilles d'évaluation permettent donc de déterminer le niveau de performance des apprenants par rapport au degré de l'accomplissement de la tâche et ont pour objectif de rendre possible la mesure de l'évolution de la production écrite de chaque étudiant. Il est important de rappeler à ce stade que si voulons attribuer un niveau global à l'apprenant, il faudra prendre en compte le niveau de l'ensemble des activités langagières possibles, c'est-à-dire également la production orale et l'interaction, et ensuite définir une pondération globale (Bourguignon, 2010), ce qui sort du cadre de la présente étude. Un deuxième objectif de ces grilles, non moins important et qui entre dans le cadre d'une évaluation formative, est de nous permettre de rendre compte de l'état d'avancement de l'acquisition de l'apprenant pour lui apporter des conseils personnalisés et ainsi l'accompagner dans le développement de ses capacités langagières. Cet outil nous aide donc à individualiser la formation grâce aux informations qui sont recueillies. Ceci nous amène à décrire nos procédures de recueil et d'exploitation des données.

6.2.6. Procédures de recueil et de traitement de données

Dans un objectif de normalisation et d'harmonisation, tous les enseignants ont utilisé les mêmes grilles et les mêmes indicateurs. Ainsi, chaque enseignant a passé les productions écrites des apprenants de son groupe au crible des deux grilles d'évaluation pour déterminer le niveau du CECRL à la fois pour le pré-test et le post-test. Rappelons que notre échantillon est composé de 10 enseignants et 12 groupes d'apprenants pour 2010 et 2011, ce qui a donné lieu à un recueil de données composé d'environ 400 pré-tests et 300 post-tests chaque année (cf. tableaux 6.1 et 6.2). L'écart entre le nombre de pré-tests et de post-tests s'explique par les abandons au cours du semestre ou les absences le jour même du test. C'est l'effet d'attrition que nous avons examiné dans le chapitre précédent. Une procédure de vérification a été mise en place pour assurer une cohérence et une harmonisation du jugement final (voir plus bas pour la discussion sur la fiabilité de l'étude).

Tableau 6.1 : *Nombre de pré-tests et de post-tests recueillis par enseignant/par groupe en 2010*

Enseignant	**Nombre de pré-tests**	**Nombre de post-tests**
T1	41	26
T2	41	32
T4	32	24
T5	32	19
T8	39	19
T9 (2 groupes)	27 28	20 27
T10	39	27
T12	28	20
T15	22	12
T16[19] (2 groupes)	38 34	29 30
Total	**401**	**285**

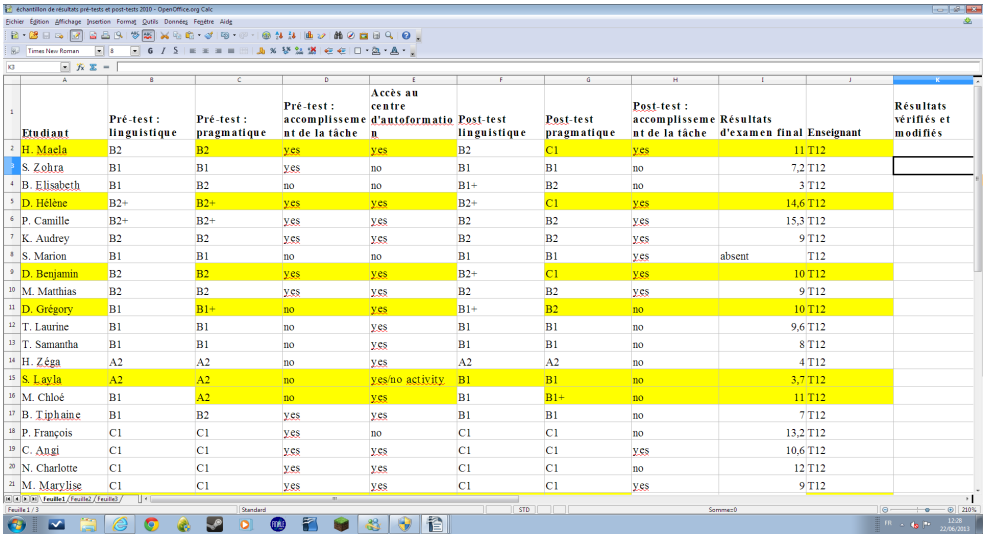
[19] T16 n'apparaît pas dans le tableau 5.6 car elle était intervieweuse au moment de l'étude. Son statut était contractuel en tant qu'ingénieur d'études. Entre 20 et 30 ans, elle avait 4 ans d'ancienneté.

Tableau 6.2 : *Nombre de pré-tests et de post-tests recueillis par enseignant/par groupe en 2011*

Enseignant	**Nombre de pré-tests**	**Nombre de post-tests**
T1	50	40
T2	24	14
T3	29	21
T5	33	21
T8	36	24
T9 (2 groupes)	32 34	23 21
T10	35	20
T12	32	25
T13	44	33
T14 (2 groupes)	40 47	38 32
Total	**436**	**312**

Une fois les données validées, elles ont été consolidées par un seul évaluateur (la chercheuse) et entrées dans un fichier Excel pour traitement en gardant le nom de l'enseignant, le nom de l'étudiant, son niveau CECRL au pré-test et au post-test et une confirmation de la réalisation de la tâche ou non (voir l'échantillon de données présentées en figure 6.1). Pour l'analyse nous distinguons deux groupes d'étudiants : ceux qui n'ont fait que le pré-test et ceux qui ont effectivement fait à la fois le pré-test et le post-test, ce qui nous permet de faire des comparaisons plus fiables. Certaines analyses s'effectuent à partir des fichiers Excel en appliquant des filtres et en calculant des pourcentages pour chaque niveau du CECRL, ainsi que des moyennes et des écarts types (voir plus bas). Pour d'autres analyses statistiques (voir plus bas), des données ont été entrées dans le logiciel Sphinx[20].

[20] Sphinx est un logiciel d'enquête et d'analyse de données. Il est notamment utilisé pour réaliser les enquêtes par questionnaire et pour en analyser les résultats.



Etudiant	Pré-test : linguistique	Pré-test : pragmatique	Pré-test : accomplissement de la tâche	Accès au centre d'autoformation	Post-test linguistique	Post-test pragmatique	Post-test : accomplissement de la tâche	Résultats d'examen final	Enseignant	Résultats vérifiés et modifiés
H. Maela	B2	B2	yes	yes	B2	C1	yes	11	T12	
S. Zohra	B1	B1	yes	no	B1	B1	no	7,2	T12	
B. Elisabeth	B1	B2	no	no	B1+	B2	no	3	T12	
D. Hélène	B2+	B2+	yes	yes	B2+	C1	yes	14,6	T12	
P. Camille	B2+	B2+	yes	yes	B2	B2	yes	15,3	T12	
K. Audrey	B2	B2	yes	yes	B2	B2	yes	9	T12	
S. Marion	B1	B1	no	no	B1	B1	yes	absent	T12	
D. Benjamin	B2	B2	yes	yes	B2+	C1	yes	10	T12	
M. Matthias	B2	B2	yes	yes	B2	B2	yes	9	T12	
D. Grégory	B1	B1+	no	yes	B1+	B2	no	10	T12	
T. Laurine	B1	B1	no	yes	B1	B1	no	9,6	T12	
T. Samantha	B1	B1	no	yes	B1	B1	no	8	T12	
H. Zéga	A2	A2	no	yes	A2	A2	no	4	T12	
S. Layla	A2	A2	no	yes/no activity	B1	B1	no	3,7	T12	
M. Chloé	B1	A2	no	yes	B1	B1+	no	11	T12	
B. Tiphaine	B1	B2	yes	yes	B1	B1	no	7	T12	
P. François	C1	C1	yes	no	C1	C1	no	13,2	T12	
C. Angi	C1	C1	yes	yes	C1	C1	yes	10,6	T12	
N. Charlotte	C1	C1	yes	yes	C1	C1	no	12	T12	
M. Marylise	C1	C1	yes	yes	C1	C1	yes	9	T12	

Figure 6.1 : *Exemple de données recueillies pour les pré-tests et les post-test en 2010*

En collaboration avec le département LEA, nous avons récupéré les résultats de l'examen final du deuxième semestre pour 2010 et 2011. La note (sur 20) de chaque étudiant a ensuite été entrée dans Sphinx afin d'effectuer des croisements entre le niveau du CECRL et les notes obtenues lors de l'examen.

Pour l'analyse, nous employons, dans un premier temps, une procédure de statistique descriptive qui nous renseigne sur la variabilité ou la diversité des données, plus spécifiquement le mode de regroupement des données. Martin (2009, p. 65) souligne l'importance d'étudier cette variabilité :

> *« la notion de variabilité est en effet centrale dans toute démarche scientifique empirique puisque le chercheur doit faire face à des situations présentant une certaine diversité/hétérogénéité, doit essayer de déchiffrer les principes structurant cette diversité, voire en trouver des causes. »*

Sachant que la note de l'examen ne reflète pas un niveau, mais donne une indication du succès aux examens à un moment donnée, la portée de cette étude est limitée. Néanmoins, il nous semblait intéressant de faire cette comparaison. En termes de procédure, nous calculons d'abord la note moyenne des étudiants par niveau du CECRL, la moyenne étant l'indicateur de tendance centrale. Ensuite, nous calculons l'écart type pour mesurer la dispersion des données autour de la moyenne. Un écart type est en quelque sorte une moyenne de la moyenne, c'est-à-dire il indique la distance moyenne entre chaque valeur par rapport à la valeur moyenne. C'est

un indicateur statistique qui permet d'objectiver la notion de variabilité. Pour Brown et Rodgers (2002, p. 131), l'écart type est *« the best overall indicator of dispersion »*. Plus l'écart type est faible, plus les valeurs seront concentrées et proches de la moyenne, ce qui signifiera que la moyenne représente une bonne mesure de tendance centrale. À l'inverse, si l'écart-type est élevé, plus les valeurs seront dispersées autour de la moyenne et différentes de celle-ci et, par conséquent, la moyenne ne sera pas une bonne mesure de tendance centrale (Brown et Rodgers, 2002 ; Martin, 2009). Martin (2009, p. 63) résume ainsi :

> *« un phénomène de grande variabilité est un phénomène présentant une grande disparité, de fortes différences entre les individus. Inversement, un phénomène présentant une faible variabilité est un phénomène plutôt homogène, montrant de grandes similitudes : les individus présentent des caractéristiques proches. »*

Si nous nous en tenons à une distribution normale ou Gaussienne des valeurs, 68,26 % des étudiants auront un score entre +1 ou -1 écart type de la moyenne et 95,4 % auront un score entre +2 ou-2 écart types de la moyenne (Brown et Rodgers, 2002, p.136).

Après cette première analyse, nous avons réalisé le test du chi-deux, qui permet d'étudier s'il y a une liaison statistique, autrement dit une relation ou une corrélation ou, au contraire, une indépendance entre deux variables dont une au moins est qualitative. Ce test est utilisé lors de tris croisés et donne une conclusion générale sur l'existence ou non d'une relation significative entre les deux variables étudiées. Le principe du test est de répartir les valeurs de l'échantillon dans les classes distinctes et de calculer les effectifs par classe pour ensuite vérifier si les effectifs observés sont différents des effectifs théoriques. Si les écarts entre les effectifs observés et les effectifs théoriques sont trop importants, il faut rejeter l'hypothèse d'indépendance, ce qui signifie qu'il y a effectivement une dépendance ou une relation entre les variables. Pour effectuer ce test, nous avons entré les données des post-tests et celles de l'examen final dans le logiciel Sphinx. Ce logiciel permet de faire des tableaux croisés et d'effectuer automatiquement ce test. Pour terminer cette partie, ajoutons que la gestion et l'exploitation de nos données ont nécessité un travail extrêmement long et minutieux, étant donné le nombre d'étudiants et le nombre de variables à prendre en compte sans toujours disposer des outils de gestion adaptés (cf. figure 6.1 et tableaux 6.1 et 6.2).

6.2.7. Validité, fiabilité et faisabilité de notre évaluation

6.2.7.1. Validité

Nous allons maintenant examiner notre évaluation au regard des critères de validité, de fiabilité et de faisabilité, que nous avons définis dans le chapitre 4. Regardons d'abord celui de la validité théorique qui exige que l'outil soit en cohérence avec les fondements théoriques et les finalités du dispositif proposé. Au vu de ce qui a été dit plus haut, nous pouvons affirmer que les tâches évaluatives et les grilles d'évaluation que nous avons élaborées sont en adéquation avec les théories de l'acquisition qui sous-tendent notre dispositif hybride. De plus, étant basée sur l'approche par les tâches qui sont contextualisées et situées, notre évaluation est un reflet du dispositif mis en place. La validité théorique est donc respectée et le test mesure précisément ce que l'on avait prévu, à savoir les performances linguistiques et pragmatiques à travers une tâche liée au domaine d'usage des étudiants.

Pour ce qui relève de la validité du contenu, il est primordial de s'assurer que les contenus de l'apprentissage et les contenus de l'évaluation soient réciproquement cohérents, de manière à ce que les situations puissent être exploitées pour vérifier ce que les apprenants sont capables de faire en toute autonomie (Bourguignon, 2010 ; Scallon, 2007). Comme nous l'avons souligné plus haut, nous avons respecté cette cohérence entre le contenu des séances en présentiel et celui du pré-test et du post-test. Les documents sont authentiques et pertinents et correspondent bien aux objectifs du programme. De même, la tâche évaluative suppose la mobilisation des mêmes compétences que celles mobilisées pendant la phase d'apprentissage.

A propos de la validité faciale et donc de l'implication des acteurs du dispositif hybride dans l'élaboration des tests et de la grille d'évaluation, nous soulignerons que ces outils ont été conçus par trois enseignants-évaluateurs impliqués dans le dispositif. De plus, lors des réunions mensuelles de l'équipe, les autres enseignants ont pu donner leurs appréciations sur ces outils, en particulier suite aux tests menés en 2009.

Quant à la validité critérielle, cette notion de validité externe nous a conduites à comparer les résultats de nos tests aux résultats obtenus par les étudiants lors de l'examen final.

6.2.7.2. Fiabilité

Ici nous traitons la fiabilité de l'instrument de mesure. Brown et Rodgers (2002) proposent de mesurer la fiabilité d'un résultat en s'appuyant sur des calculs statistiques et des calculs de probabilité. Reposant sur la notion de score chiffré, ce type de mesure ne peut s'appliquer dans notre cas dans la mesure où les résultats de nos tests sont des données ordinales (des niveaux de référence du CECRL) et nous avons affaire à une grande variété de réponses possibles résultant des caractéristiques inhérentes de la tâche ouverte. Nous n'avons pas administré le même test deux fois auprès du même public pour voir si les apprenants obtiennent le même résultat, comme le conseille Hughes (2003), pour des raisons de faisabilité.

6.2.7.3. Fiabilité inter- ou intra-examinateurs

La question de fiabilité inter- ou intra-examinateurs se pose forcément dans notre cas en lien avec l'utilisation des grilles de critères. Afin de limiter la marge d'interprétation des enseignants et donc de diminuer la subjectivité, nous avons veillé à suivre les principes définis par McNamara (2000) et Sommer (2001), que nous avons évoqués dans le chapitre 4, à savoir tous les enseignants ont utilisé les mêmes grilles d'évaluation, grilles dont l'utilisation avait fait l'objet d'une formation au préalable lors des essais en 2009. Mais, comme le remarquent Brindley (2009) et McNamara (2000), les différences inter- ou intra-examinateurs ont tendance à persister malgré la formation des évaluateurs. Ainsi, par mesure de précaution, nous avons également mis en place une procédure de modération afin d'identifier des éventuelles divergences inter- ou intra-examinateurs dans la façon d'interpréter les grilles d'évaluation et de noter les tests. En effet, en tant qu'examinateur et responsable de l'évaluation, j'ai effectué une relecture de tous les pré-tests et de tous les post-tests faisant partie de l'échantillon de 2010, soit 570 productions (2 x 285) pour essayer de déceler des résultats ou des interprétations non conformes. Les productions identifiées ainsi étaient ensuite soumises à un autre examinateur, dont les recherches sont axées sur le domaine de l'évaluation, pour une deuxième vérification afin de parvenir à un accord sur le nombre final de résultats non conformes. Cette procédure a soulevé des divergences dans la notation de 10 pré-tests impliquant 4 enseignants-examinateurs et 23 post-tests impliquant 7 enseignants-examinateurs. Sur les 23 post-tests qui posaient problème, 10 concernaient un seul enseignant (T10) (cf. tableau 6.3).

Tableau 6.3 : *Nombre de résultats modifiés suite à la procédure de modération*

	Pré-tests	**Post-tests**
Nombre de productions dont le résultat était erroné et ensuite modifiée	10	23
Pourcentage du total (sur 285)	3,50%	8,00%
Enseignant-examinateur concerné	T5, T8, T10, T16	T1, T4, T8, T9, T10, T15, T16

Nous n'avons pas reconduit cette procédure en 2011, ce qui signifie qu'il peut y avoir une marge d'erreur dans les résultats de ces pré-tests et post-tests de l'ordre de 3 à 8 %. En 2011, nous n'avons vérifié que les pré-tests et les post-tests d'une nouvelle enseignante qui avait rejoint l'équipe (T7). Ayant constaté une divergence importante dans sa notation par rapport aux attentes, nous avons pris la décision d'exclure ces résultats de nos recherches.

6.2.7.4. Faisabilité de l'évaluation et limites de l'étude

Parmi les contraintes institutionnelles, celles des ressources humaines et financières ont influencé le type de tâche évaluative finalement adopté. Pour ces raisons, une évaluation basée sur la réalisation d'une production écrite était tout à fait réalisable, mais mettre en place une évaluation de la production orale pour plus de 400 étudiants ne l'était pas. En effet, la logistique pour mettre en place une évaluation orale pour un nombre si important d'apprenants, ainsi que le manque de laboratoires de langues et de personnel disponible pour les laboratoires ont impacté de façon significative la faisabilité d'une évaluation individuelle de l'expression orale. Néanmoins, nous avons examiné la production orale des apprenants en situation d'interaction observés lors des séances en présentiel (cf. chapitre 9).

6.2.8. Synthèse sur la discussion de la méthodologie de l'évaluation qualitative

Afin de valider ou invalider les hypothèses émises par les concepteurs du dispositif hybride quant à son potentiel pour l'acquisition, nous avons mis en place une évaluation des apprentissages par pré-test et par post-test pour nous permettre de déceler les évolutions des apprenants entre le début et la fin de la formation. En cohérence avec les théories qui fondent le dispositif hybride, nous avons adopté l'approche par les tâches pour élaborer la situation d'évaluation selon les principes d'un test de performance. Celle-ci met l'apprenant en action

dans le rôle d'un journaliste et l'amène à mobiliser ses connaissances sur les thématiques rencontrées lors des phases d'apprentissage, ainsi que ses compétences linguistiques et pragmatiques pour rédiger un article.

Notre approche nous a conduits à élaborer deux grilles d'évaluation : une grille linguistique et une grille pragmatique composée chacune de critères et de descripteurs spécifiques, que nous avons empruntés et adaptés à partir du CECRL afin de rendre compte des compétences suscitées par le dispositif. Parmi les critères d'évaluation de la dimension linguistique, nous avons retenu la correction et la complexité. Pour la dimension pragmatique, nous avons retenu des critères liés au développement thématique, à la cohérence et à l'organisation des informations, à la précision, et au respect de la forme/du registre. L'utilisation de ces grilles critériées permet d'objectiver l'évaluation qualitative et d'harmoniser les résultats.

Nous avons expliqué nos méthodes de recueil de données qui impliquaient 10 enseignants formés à l'emploi des grilles d'évaluation. Cette procédure met en lumière l'échelle du projet en termes de la collecte et du traitement des données (environ 700 tests en 2010 et 2011). Afin de limiter les biais dans l'interprétation des résultats et ainsi d'assurer la fiabilité de notre évaluation, nous avons mis en place une procédure de modération et de vérification de tous les pré-tests et les post-test faisant partie de l'échantillon en 2010. Nous avons également fait en sorte que les différents types de validité soient respectés (validité théorique, validité du contenu, validité faciale et validité critérielle). Néanmoins, l'étude présente certaines limites car, pour des raisons de faisabilité, il n'a pas été possible d'évaluer la production orale des apprenants à l'échelle du dispositif. Cela a pu être fait à l'intérieur des groupes en présentiel et de ce fait ne sera pas pris en compte dans le cadre de cette étude.

6.3. L'étude quantitative des productions écrites

6.3.1. Introduction

Nous venons d'examiner les outils et les techniques que nous avons mis en place pour rendre compte de la progression des apprenants. Ces outils qualitatifs nous permettent de situer l'interlangue de l'apprenant à un moment donné, mais pour mesurer de manière précise les changements de l'interlangue entre le pré-test et le post-test, il nous faut mener des analyses plus approfondies. Nous postulons que l'analyse quantitative de la fluidité, de la complexité et de la précision d'un échantillon de productions émanant des étudiants ayant évolué entre le pré-

test et le post-test permettra de mesurer des acquisitions et de fournir des indications au sujet du potentiel acquisitionnel du dispositif hybride.

Nous commencerons par expliquer comment nous avons construit notre corpus. Ensuite, nous examinerons les mesures appliquées en lien avec les critères de fluidité, de complexité et de précision, que nous avons déjà expliqués dans notre cadre théorique (voir le chapitre 2), et qui permettent de rendre compte du développement de la production linguistique dans le cadre de la réalisation d'une tâche (Ellis, 2003 ; Foster et Skehan, 1996 ; Wolfe-Quintero *et al.*, 1998). L'objectif principal de telles mesures, selon Norris et Ortega (2009, p. 557), est :

> *« to shed empirical light on how L2 develops, by documenting what parts of the interlanguage system change as acquisition unfolds, in what ways anticipated change proceeds, and perhaps why sometimes not much change seems to take place. »*

Nous posons la question ici de savoir comment ces trois dimensions de la performance évoluent dans le cadre du dispositif hybride mis en place. Plus précisément, nous voulons savoir si on peut observer des évolutions, et si oui, lesquelles ? De même, le lexique dont disposent les apprenants a-t-il augmenté ? Pour y répondre, nous pensons que la recherche en didactique des langues gagne à emprunter des méthodes et des mesures de la linguistique appliquée (Norris et Ortega, 2009 ; Ortega, 2003 ; Skehan, 2009 ; Wolfe-Quintero *et al.*, 1998) pour analyser plus finement le contenu des productions écrites des apprenants. Nous avons réalisé certaines analyses avec des logiciels, qui ont nécessité un travail en amont pour préparer les données. Nous expliquerons ces procédures de préparation en détail.

6.3.2. Construction du corpus

Pour constituer notre corpus, notre critère de sélection est l'évolution entre le pré-test et le post-test. Nous ciblons donc les étudiants qui ont obtenu un score plus élevé au second test. Les résultats, qui sont présentés dans le chapitre 8 (cf. tableaux 8.3 et 8.4), montrent que les deux niveaux qui ont enregistré le nombre le plus important d'étudiants en évolution à la fois pour les compétences linguistiques et pragmatiques sont les niveaux A2 vers B1 et B1 vers B2. C'est donc à partir de ces deux sous-groupes que nous avons constitué notre échantillon de productions.

Nous reprenons ici quelques chiffres clés de ces résultats (cf. tableau 6.4) pour illustrer comment nous avons effectué notre choix de productions écrites. Le corpus a été constitué en choisissant de manière aléatoire 10% des productions des étudiants qui sont passées du niveau A2 vers B1 et de B1 vers B2 en 2010 et 2011, ce qui concerne 7 et 8 étudiants respectivement (cf. tableau 6.4). Le corpus obtenu ainsi se compose d'un pré-test et d'un post-test par étudiant, soit un total de 30 productions écrites provenant des 15 étudiants en question. Nous avons pris soin de sélectionner des étudiants provenant de groupes différents pour éviter un biais potentiel en terme de représentativité que pourrait engendrer la sélection d'étudiants d'un seul groupe. Au final l'échantillon compte 15 étudiants choisis aléatoirement parmi les groupes de 12 enseignants (cf. tableau 6.4). Selon Miles *et al.* (2003, p. 61), ce type de stratégie accroît la fiabilité des résultats. Notons que cette étude est exploratoire, ce qui est reflété dans le choix d'un corpus limité. Au total le corpus contient environ 7100 mots.

Tableau 6.4 : *Échantillonnage des productions écrites*

L'année de l'étude	**Niveaux du CECRL**	**Nombre d'étudiants ayant évolué entre le pré-test et le post-test**	**Nombre de productions sélectionnées** (10 %)	**Groupe /Enseignant**
2010	A2 vers B1	31	3	T2, T10, T16
	B1 vers B2	36	4	T1, T4, T9, T16
2011	A2 vers B1	39	4	T8, T5, T14, T3
	B1 vers B2	43	4	T9, T1, T13, T12

6.3.3. Recueil et préparation des données

Les données que nous examinons ici comprennent les transcriptions des 30 pré-tests et post-tests sélectionnés. En effet, pour exploiter ce corpus, qui est composé de documents manuscrits à l'origine, nous avons procédé à la retranscription des productions écrites des apprenants. Ceci avait pour but de faciliter une analyse de contenu à la fois manuelle et informatisée :

- une analyse manuelle en se basant sur des mesures d'ordre objectif choisies à partir de diverses études de la linguistique appliquée (Norris & Ortega, 2009 ; Ortega, 2003 ; Skehan, 2009 ; Wolfe-Quintero *et al.*, 1998) ;

- un traitement automatisé à l'aide de trois logiciels pour mesurer la diversité et la complexité lexicale et syntaxique des productions (D-Tools, P_Lex et Wordsmith) (voir

plus bas) ;

Les transcriptions comptent 3136 mots pour les pré-tests et 4019 mots pour les post-tests, soit un total de 7155 mots. Le tableau 6.5 montre la répartition du corpus par niveau du CECRL.

Tableau 6.5 : *Données du corpus de productions*

Niveau du CECRL	**Nombre d'étudiants**	**Nombre de mots du corpus**
A2 vers B1	7	2935
B1 vers B2	8	4220

La transcription de chaque texte reste fidèle au document original manuscrit de l'apprenant, sans modification, pour l'analyse manuelle. Étant donné la taille limitée de l'échantillon, nous avons décidé d'axer l'analyse sur la variabilité intra- et inter-groupe, c'est donc pour cette raison que nous ne faisons pas de distinction entre les productions de 2010 et 2011. Les 30 textes formant notre corpus sont donc classés par niveau du CECRL et par étudiant et figurent en annexe V. Afin de préparer les textes pour l'analyse manuelle, il a fallu découper chaque texte en énoncés. La mesure de base pour délimiter un énoncé dans une production écrite s'appelle le *« Minimal Terminable Unit »* (Hunt, 1965), autrement dit un « T-unit », que nous appellerons ici une *« unité de sens ».* Selon Norris et Ortega (2009, p. 560) cette mesure est plus pertinente pour traiter des données écrites que des données orales : *« the T-unit […] may be ideal for intermediate or advanced written data which are typically produced in full clauses and sentences* ». Ce terme a été introduit par Hunt (1965) pour mesurer le développement linguistique de jeunes enfants. Selon sa définition un T-unit comprend une proposition principale et la ou les propositions subordonnées sous sa dépendance. Il est à noter que cette mesure n'inclut pas les propositions de coordination.

Nous avons suivi Ellis, & Barkhuizen, (2005, p. 147) pour les conventions de transcription :
// frontières de l'unité de sens (*boundaries of the T-unit)*
:: frontières des propositions subordonnées (*subordinate clause boundary*)
Pour indiquer une unité de sens sans erreur (*error-free T-unit*), nous les avons surlignées en gris (cf. transcriptions en annexe V).

Pour l'analyse informatisée une autre préparation des données a été nécessaire, car certaines erreurs d'orthographe dans les productions sont susceptibles d'influer sur les résultats. Ainsi, en particulier pour le logiciel D-tools, qui mesure la diversité lexicale, il a fallu procéder à une vérification de tous les textes et à une correction de certaines erreurs, comme le conseille le manuel de l'utilisateur, afin de ne pas compromettre l'analyse. Par exemple, il est nécessaire de corriger une erreur lexicale dans le cas où le mot est écrit à la fois correctement et de manière erronée dans le même texte. Si on ne fait pas cette correction, le mot sera compté comme mot différent par le logiciel, ce qui conduira à une surestimation de la valeur « D » de diversité et faussera les résultats. Pour illustrer ces corrections, prenons l'exemple d'un étudiant de niveau A2 qui écrit le mot *« which »* correctement, mais plus tard l'écrit comme *« witch »*, ou le mot *« living »* suivi par *« leaving »*. D'autres modifications doivent être prises en compte, telles que les mots contractés, ainsi « *there's »* devient *« there is »*, les mots coupés par un trait d'union, comme *« anti-counterfeiting* » devient *« anticounterfeiting »* et les noms propres, comme *« World Health Organisation »* devient *« World_Health_Organisation »* (tiret souligné) afin qu'ils soient considérés par le logiciel comme un seul item lexique et non pas trois mots différents. Tous les noms propres ont été modifiés de cette manière. Nous avons répertorié toutes les modifications opérées sur les textes pour cette analyse. Celles-ci figurent en annexe VI. Nous avons donc gardé deux versions des textes. Ceux qui sont présentés en annexe V n'ont pas été modifiés.

6.3.4. Choix de mesures de fluidité, de complexité et de la précision

Que mesurons-nous précisément *?* Comment rendre ces concepts opérationnels ? Telles sont les questions auxquelles nous tenterons de répondre dans cette partie. Selon Wolfe-Quintero *et al.* (1998, p. 5), quand nous mesurons la fluidité, nous mesurons en fait le résultat comportemental observable de l'automaticité (DeKeyser, 2001) de l'accès aux connaissances en L2. Quand nous mesurons la précision ou la complexité, il s'agit de mesurer le résultat observable de la représentation de la L2 et de sa restructuration.

Une des premières questions qui se pose est de savoir si on utilise des mesures générales ou spécifiques. Une mesure spécifique de la précision, par exemple, serait en lien avec une forme spécifique (telles que les temps, les articles, la troisième personne « s » *etc.*), tandis qu'une mesure plus générale serait le nombre d'énoncés sans erreurs. Pour Foster et Skehan (1996), les mesures spécifiques ont un sens lorsque la tâche déclenche l'utilisation de certaines formes.

Étant donné que ce n'est pas l'objectif de nos pré-tests ou de nos post-tests, nous avons opté pour les mesures générales.

Pour Skehan (2009) les premières mesures dans ce domaine sont attribuées à Crookes (1989). Depuis, de nombreuses recherches ont été faites donnant lieu à une multitude de mesures, comme en témoignent les analyses de Norris et Ortega (2009), Ortega (2003) et Wolfe-Quintero *et al.* (1998). En effet, ces auteurs ont recensé et évalué une centaine de mesures différentes de fluidité, de complexité et de précision à partir des méta-analyses impliquant respectivement 16, 27 et 39 études pour au final dresser un inventaire de mesures efficaces et fiables. C'est donc à partir de ces recherches que nous avons choisi les mesures les plus fiables, que nous allons maintenant présenter.

6.3.4.1. Mesure de fluidité

En cohérence avec notre cadre théorique, nous associons la fluidité au degré d'automatisation de l'apprenant et à la facilité avec laquelle il a accès à ses connaissances en L2. Nous nous accordons donc sur l'analyse de Wolfe-Quintero *et al.* (1998, p. 14) selon laquelle :

> *« fluency means that more words and more structures are accessed in a limited time, whereas a lack of fluency means that only a few words or structures are accessed. »*

C'est pour cette raison que nous avons ciblé le critère s'intéressant à la longueur du texte. Suivant Ortega (2003), il faut calculer le nombre total des mots d'un texte pour mesurer la fluidité, ce qui nous donne une indication sur le degré d'automatisation du discours de l'apprenant. Wolfe-Quintero *et al*. (1998) soulignent l'efficacité de cette mesure dans le cas où il existe une contrainte temporelle, ce qui était le cas pour notre étude. Puisque les étudiants disposaient tous d'une heure pour écrire leurs textes, nous émettons l'hypothèse que les apprenants aux niveaux plus avancés du CECRL devraient écrire plus de mots que les apprenants aux niveaux moins avancés et que leurs textes deviendront plus fluides, donc plus longs entre le pré-test et le post-test.

6.3.4.2. Mesures de la diversité et de la complexité lexicale

Skehan (2009) et Norris et Ortega (2009) soulignent la nature multi-dimensionnelle de la performance et prônent la prise en compte de mesures précises du lexique. Skehan (2009) distingue des mesures internes au texte et des mesures externes. Dans le premier cas le texte suffit lui-même pour servir de base de calcul, comme par exemple pour calculer la diversité

lexicale d'un texte, et dans le deuxième il est nécessaire de faire appel aux sources externes pour évaluer la sophistication lexicale, par exemple. Skehan (2009) assimile la sophistication lexicale à la notion de complexité et insiste sur sa complémentarité avec la complexité syntaxique, ce qui permet de nous fournir une vision globale de la performance. Il remarque que peu de recherches sont axées sur cette dimension de la performance, ce qui, pour lui est une sérieuse lacune :

> *« this is a serious ommission. The lexis-syntax connection is vital in performance models [...] and lexis represents a form of complexity that has to be assessed in second language speech performance if any sort of complete picture is to be achieved. » (Skehan, 2009, p. 514)*

Nous allons maintenant examiner les deux mesures lexicales que nous avons appliquées aux textes des apprenants. Il s'agit de « la diversité lexicale » (Malvern & Richards, 2002 ; Richards & Malvern, 2007) et de « la sophistication lexicale » (Read, 2000, 2005), pour lesquelles nous avons eu recours à deux logiciels. Ces deux mesures ont été mises en avant par Skehan (2009).

La diversité lexicale est définie par le nombre de mots différents dans un texte. La mesure établit un rapport entre le nombre de mots différents contenus dans un texte (*types*) et le nombre total de mots (*tokens*), ce qui donne lieu à un ratio comme l'indice traditionnel de *« Type-token ratio ».* Cependant cet indice est fortement influencé par la longueur du texte de l'échantillon considéré : plus le texte est long, plus le ratio diminue. C'est pour éviter ce biais, que Malvern et Richards (2002), ont élaboré un modèle statistique, appelé la statistique « D ». C'est une mesure plus sophistiquée de la diversité lexicale qui neutralise cet effet de la longueur du texte en donnant une estimation probabiliste de la diversité lexicale, selon un algorithme d'échantillonnage appliqué au texte. Nous avons utilisé le logiciel *D-Tools* conçu par Meara et Miralpeix (2004) pour analyser la valeur « D » d'un texte. Ce logiciel prend de manière aléatoire des échantillons de mots du texte pour trouver une correspondance avec le modèle statistique. La figure 6.2 montre une valeur « D » de 62,09 pour le texte analysé. De manière générale, la valeur D calculé par le logiciel *D-Tools* peut varier entre 0 et 90. Les valeurs élevées de « D » correspondent à un haut niveau de diversité lexicale, tandis que les valeurs basses signifient qu'il y a un niveau élevé de répétition de mots dans le texte.

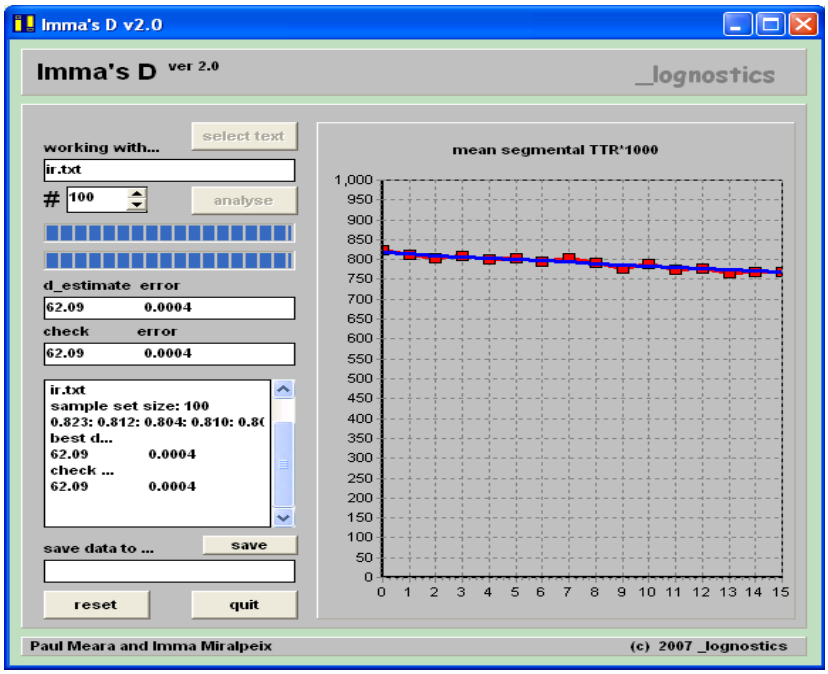


Figure 6.2 : *Valeur « D » calculé pour un texte utilisant le logiciel D-Tools (Meara et Miralpeix, 2004)*

La sophistication lexicale, pour sa part, mesure la densité de mots rares ou de basse fréquence dans un texte. Dans cette perspective, plus les mots utilisés sont rares, plus la sophistication du texte sera élevée. À l'instar de Skehan (2009), nous avons employé le logiciel *P_Lex*, conçu par Meara et Bell (2001), pour analyser les textes des apprenants. Ce logiciel analyse les textes en se référant à un corpus d'écrit de 2000 mots de haute fréquence en anglais (d'après les listes de Laufer & Nation, 1995). Le logiciel commence par codifier les mots du texte de l'apprenant en fonction de trois catégories de fréquence : « 0 » signifie les 1000 mots les plus fréquents dans la langue cible, ce qui correspondrait, selon les auteurs, à 50 % du total des occurrences de mots dans les textes écrits en anglais, « 1 » correspond aux 1000 mots suivants les plus fréquents dans la langue, et les mots codifiés « 2 » sont considérés comme « complexes » dans le sens où ils n'apparaissent pas dans la liste de référence et sont donc de basse fréquence ou rares. Les chiffres et les noms propres sont codifiés « 1 ». Ensuite, le logiciel divise le texte de l'apprenant en segments de 10 mots et pour chaque segment, il calcule le nombre de mots « complexes » en se basant sur la codification, que nous venons de présenter. Skehan (2009, p. 515) précise que la définition d'un mot complexe est en fonction d'un seuil de fréquence qui est de 150 occurrences ou moins par million de mots. La figure 6.3 montre le profil d'un texte d'un des apprenants faisant partie de l'échantillon (du niveau A2 du CECRL). Le graphique à droite fait apparaître la proportion de segments comprenant zéro mot complexe, un mot complexe, deux mots complexes et ainsi de suite. Une fois le profil du texte établi, le logiciel calcule la

valeur LAMBDA à partir d'une distribution de probabilité suivant la loi de Poisson, ce qui représente le meilleur ajustement de la distribution du nombre de mots « complexes » dans le texte. La figure 6.3 montre une valeur LAMBDA pour la texte en question de 1.39. Les valeurs LAMDA calculées par le logiciel P_Lex peuvent varier entre 0,5 à 4,5. Plus la valeur est élevée, plus le texte comprend un pourcentage plus important de mots rares.

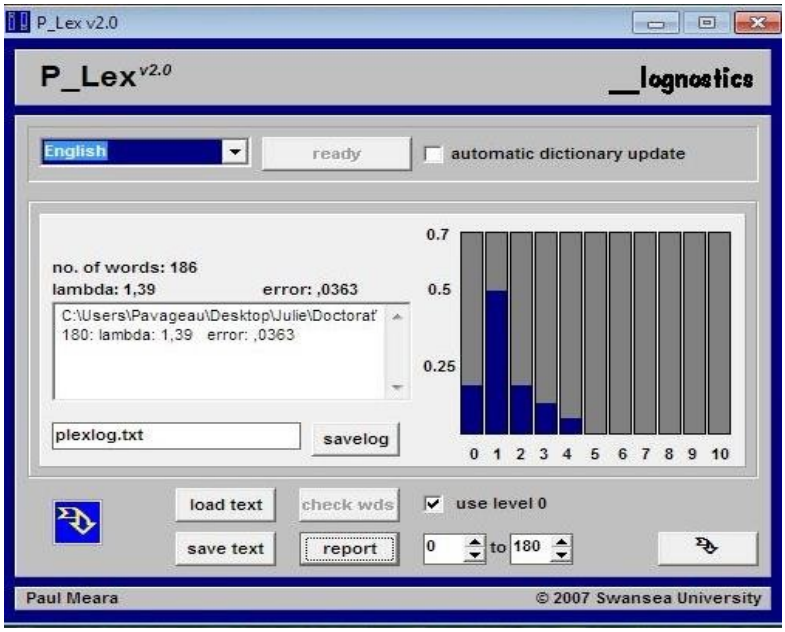


Figure 6.3 : Exemple d'analyse de la sophistication lexicale d'une production écrite au niveau A2 au pré-test par P_Lex

Notons que lors du traitement du texte, le logiciel signale les mots non reconnus par la liste de référence, comme le montre la figure 6.4. Ensuite c'est au chercheur de déterminer la catégorie : erreur, nom propre, chiffre, ou un mot dérivé de la liste « 0 » ou « 1 » ou un mot complexe (« hard word »). L'exemple donné en figure 6.4 montre le mot « entreprened » écrit par l'apprenant, qui était ensuite classifié par le chercheur comme *« erreur »*. C'est en effet un exemple de nativisation, comme l'a décrit Narcy-Combes (2009) (cf. chapitre 2). Une fois classifié comme erreur, le mot est exclu de l'analyse. Le chercheur a donc un rôle actif à jouer dans le choix des catégories des mots non reconnus, mais ce choix s'effectue en fonction des listes établies et fournies par le logiciel, ce qui permet d'être objectif.

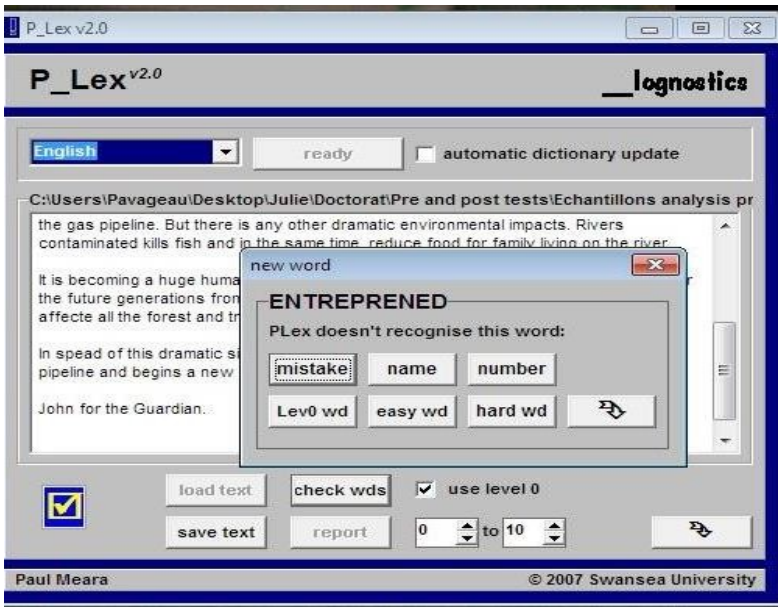


Figure 6.4 *: Catégorisation des mots non reconnus par P_Lex* (Meara et Miralpeix, 2004)

6.3.4.3. Mesures de la complexité syntaxique

Ici nous nous intéressons à la complexité syntaxique, autrement dit, la variété et la sophistication des formes employées par l'apprenant dans sa production (Ortega, 2003). Selon Wolfe *et al.* (1998, p. 69) : *« learners who have more grammatical structures available to them are able to vary their structural choices in written production ».* Norris et Ortega (2009) et Ortega (2003) recommandent d'évaluer la complexité selon deux axes : tout d'abord au niveau global. Selon ces auteurs, la mesure globale la plus répandue est la longueur moyenne d'un T-Unit (MLTU), ce qui correspond au nombre de mots en moyenne d'un énoncé. Plus cette unité de sens est longue, plus elle est considérée comme étant complexe. La méta-analyse d'Ortega (2003, p. 503) montre que la longueur moyenne d'une unité de sens dans une production écrite varie entre 5 et 15 mots selon le niveau de l'apprenant. Ainsi, nous pouvons émettre les hypothèses qu'un apprenant du niveau A2 écrira des phrases moins longues, et donc moins complexes, qu'un apprenant du niveau B2. Cependant, cet indice présente des limites, car une phrase peut être longue grâce à une forte utilisation d'adjectifs ou de conjonctions de coordination sans pour autant être considérée comme complexe. C'est pour cette raison que Wolfe-Quintero *et al.* (1998) considère cet indice comme une mesure de la fluidité, plutôt que de la complexité. Il est donc important d'évaluer le taux de subordination en employant un ratio de complexité. Selon Norris et Ortega (2009, p. 563) cette mesure de subordination est *« a useful and powerful index of complexification at intermediate levels »*. Pour des niveaux moins avancés, ces auteurs conseillent d'évaluer l'utilisation des propositions coordonnées.

Suivant Hunt (1965), Wolfe Quintero *et al.* (1998, p. 85) proposent d'employer le ratio de complexité d'une unité de sens (« *T-unit complexity ratio* »). Pour calculer ce ratio, il faut diviser le nombre total de propositions par le nombre d'unités de sens *(T-units) « because what is being measured is the clause depth of the T-unit »* (p. 84). La définition d'une proposition d'après Hunt (1965, p. 15) est *« a structure with a subject and a finite verb ».* Ainsi il identifie quatre types de propositions à prendre en compte dans le calcul : les propositions indépendantes, les propositions subordonnées de type adverbial, adjectif et relatif. Afin d'avoir une vision plus complète de la complexité, Bardovi-Harlig et Bofman (1989) soulignent la nécessité de prendre en compte les propositions participiale, gérondive et infinitive. Selon cette mesure un ratio de 2 signifie que pour chaque unité de sens il y a une proposition indépendante et une autre proposition. La méta-analyse menée par Wolfe-Quintero et al. (1998) montre une moyenne de 1.07 propositions per *T-unit* pour les apprenants les moins avancés allant jusqu'à 2.17 pour les apprenants les plus avancés. Plus le ratio est élevé donc, plus la production écrite sera complexe.

Pour automatiser l'identification des propositions subordonnées dans chaque texte, nous avons utilisé le concordancier du logiciel « Wordsmith » qui permet de rechercher dans le corpus des mots clés dans leur contexte. Nous avons cherché à partir d'une liste de mots de liaisons en anglais qui introduisent des propositions subordonnées, notamment : *after, although, as, because, before, if, though, that, once, provided, than, since, unless, until, when, whenever, where, whereas, wherever, whether, while, why, which, whichever, whoever, who, whom, whose, whosever.* Le tableau 6.6 montre les six propositions subordonnées identifiées par le concordancier de Wordsmith pour le pré-test 5 de l'échantillon.

Tableau 6.6 : *Extrait du concordancier du logiciel Wordsmith identifiant les propositions subordonnées d'une production au niveau B1*

Extrait effectué par WordSmith	**Mot de liaison**
ressources will not last forever *which* could underline the	which
for few months. The project *which* has begun in 2000 by the	which
problems for the local tribes *who* feed themselves by the fi	who
s on the nature and the tribes *who* live here. We cannot fail	who
bility. And, as a consequence, *if* the project does not last,	if
ere. We cannot fail to notice, *as* green organisations say it	as

Cependant, cet outil ne permet pas de distinguer les propositions elliptiques, les propositions gérondives et les subordonnées infinitives. Il en va de même pour les erreurs d'orthographe telles que *« witch »* pour signifier le mot *« which »*. Ainsi, une analyse manuelle a complété l'analyse informatisée pour cette étude.

6.3.4.4. Mesure de la précision

Comme nous l'avons expliqué dans le cadre théorique (voir chapitre 2), la précision renvoie à la correspondance de la production en L2 avec la norme de la langue cible (Ellis *et al.*, 2005 ; Skehan, 1996). Étant donné la multitude de variétés de l'anglais, nous précisions que, dans le contexte de cette analyse de la précision des productions écrites des apprenants, nous nous référons à la norme de l'anglais Britannique Standard. Selon Wolfe-Quintero *et al.* (1998, p. 43), l'indice le plus répandu pour mesurer la précision, qui a été utilisée dans 23 études faisant partie de sa méta-analyse, est l'*« Error-Free T-Unit ratio (EFT/T) ».* Cette mesure consiste à déterminer la proportion d'unités de sens sans écarts par rapport au nombre total d'unités de sens. Ce choix est cohérent avec la vision positive de l'évaluation véhiculée par le CECRL, car l'accent est mis sur ce que les apprenants savent faire, plutôt que sur leurs écarts. Néanmoins pour calculer ce ratio, il faut en amont préciser quelles écarts seront pris en compte, ou plus spécifiquement, élaborer une catégorisation (Ellis & Barkhuizen, 2005, p. 60). Ainsi, nous avons relevé les écarts d'ordre morphosyntaxique et lexical dans les textes. En ce qui concerne ce dernier, nous acceptons les mots incorrectement épelés où la forme correcte est prévisible (par exemple *« witch »* pour *« which »*, *« pattent »* pour *« patent », « usefull » etc.*), car le sens de la communication n'est pas gêné.

Notons, cependant, que cette mesure des précision présente certaines limites, comme le soulignent Bardovi-Harlig et Bofman (1989, p. 22), car elle ne donne pas d'indications sur la distribution des écarts dans une unité de sens étant donné qu'une unité de sens avec un seul écart est traité de la même manière que celle qui contient de multiples écarts. De même, elle ne révèle pas quel type d'écarts sont impliqués, car ils sont tous traités de la même manière, le seul but étant de faire ressortir les unités de sens sans écarts et non de faire une analyse approfondie des erreurs comme le définissent Ellis & Barkhuizen (2005, p. 57). Précisions que notre objectif principal est de rendre compte quantitativement d'une évolution de la précision de la production de l'apprenant.

6.3.5. Analyse des données

Après la préparation des données du corpus, notre méthode consiste à appliquer les indices de fluidité, de complexité et de précision sur les productions écrites des apprenants, soit manuellement ou de manière automatisée, comme nous l'avons décrit plus haut. Le tableau 6.7 récapitule les mesures appliquées et les logiciels utilisés, le cas échéant. Une fois tous les résultats obtenus, nous avons calculé les moyennes et les écarts types pour les deux groupes d'apprenants (A2 vers B1 et B1 vers B2) pour chaque critère évalué, ce qui nous a permis de dégager les tendances concernant l'évolution de l'interlangue et la variabilité intra-groupe. Nous avons également entré les données dans Sphinx afin d'identifier la variabilité inter-groupe.

Nous avons effectué un test statistique : *« 2-tailed paired-samples t-test »*[21] qui permet de comparer dans un même groupe de sujets la performance obtenue à deux reprises. Il s'agit donc de comparer les moyennes du pré-test et du post-test, afin de savoir si la différence observée entre ces tests est statistiquement significative ou simplement due au hasard, (Brown Rodgers, 2002 ; Dörnyei, 2007).

[21] L'outil utilisé pour ces recherches se trouve sur le site : http://studentsttest.com/

Tableau 6.7 : *Récapitulatif des mesures adoptées pour analyser les productions écrites*

Critères	**Mesures**
Fluidité	Le nombre total des mots du texte
Diversité lexicale	**Valeur D** (logiciel D-Tools) : rapport entre le nombre de mots différents et le nombre de mots total (évolution de Type/Token ratio). TTR= D/N * ((1 + 2*N/D)½ -1)
Sophistication/ complexité lexicale	**Valeur LAMBDA** (logiciel P-Lex). PN=(λN*e-λ)/N!
Complexité syntaxique	**MLT** (Mean length T-Unit) : longueur moyenne d'une unité de sens (en nombre de mots) **C/T** (T-unit complexity ratio) : le ratio du nombre de propositions subordonnées par rapport au nombre total d'unités de sens
Précision	**EFT/T** (Error free T-units per T-unit) : le ratio du nombre d'unités de sens sans erreur par rapport au nombre total d'unités de sens

6.3.6. Synthèse sur la discussion de la méthodologie de l'évaluation quantitative

L'objectif de l'utilisation des mesures précises de la fluidité, de la complexité et de la précision est de mettre la lumière sur le développement de l'interlangue des apprenants dans le cadre de notre dispositif hybride. La nature quantitative et automatisée de notre étude nous permet d'objectiver l'analyse et de distinguer les dimensions de la performance qui ont évolué de manière significative, fournissant ainsi des indications quant au potentiel du dispositif hybride pour l'apprentissage, même si la taille de l'échantillon limite la portée des conclusions.

6.4. Méthodologie de l'évaluation de l'évolution des acquisitions orales

6.4.1. Introduction

Nous poursuivons la méthodologie de l'évaluation des acquisitions en ciblant ici la production orale des apprenants en situation d'interaction observés lors des séances en présentiel. Nous postulons que l'analyse de l'output permettra d'identifier des séquences potentiellement acquisitionnelles et ainsi de fournir des indications sur le potentiel du dispositif hybride pour l'apprentissage. Nous avons déjà évoqué le rôle des interactions dans l'apprentissage de la L2 en chapitre 2, d'où l'importance de les analyser, comme le souligne van Lier (2000, p. 250) :

> *« by studying interaction in its totality, the researcher must attempt to show the emergence of learning, the location of learning opportunities, the pedagogical value of various interactional contexts and processes, and the effectiveness of pedagogical strategies. »*

Chapelle (2001, p. 32) précise la méthode :

> *« key evidence for the quality of a learning activity should be found in the discourse that occurs in the collaborative environment »*

Ainsi, à travers l'analyse du discours des apprenants, nous tenterons d'identifier des *« séquences potentiellement acquisitionnelles »* (De Pietro, Matthey & Py, 1988 ; Py, 1996). Plus spécifiquement, nous suivrons le cadre, défini par Swain *et al.* (2001, p. 104), qui consiste à identifier et analyser la nature et le résultat des *« language related episodes* » dans un corpus. Dans cette partie, nous expliquerons nos méthodes de recueil de données, la construction du corpus d'interactions, ainsi que nos méthodes d'analyse. Cette analyse nous permettra de valider ou d'infirmer les hypothèses de départ quant au potentiel acquisitionnel du dispositif hybride.

6.4.2. Méthodologie de recueil de données

Nous avons procédé à des observations de séances en présentiel afin de recueillir des données de *l'output* des étudiants produit lors de la réalisation d'une tâche en situation d'interaction. Nous avons enregistré et retranscrit chaque séance (cf. tableau 5.4, échantillonnage des observations). Rappelons que l'étude porte sur un corpus de 12 séances en présentiel, ce qui a donné lieu à 10 heures d'enregistrements audio. Ce recueil de données était effectué par un seul observateur (la chercheuse). Dans cette partie, nous expliquerons le déroulement des observations et les procédures de transcription.

6.4.2.1. Le rôle de l'observateur

Pour Arborio et Fournier (2008, p. 27) l'observateur ne reste jamais complètement extérieur à la situation qu'il observe. Il convient de choisir le mode d'observation, soit participant ou non participant (Seliger *et al.*, 1989). Nous avons choisi celui de l'observation participante, selon laquelle une implication dans la situation la perturbe moins (Arborio *et al.,* 2008, p. 87) et contribue à un recueil de données plus en adéquation avec la réalité. Néanmoins, il y a différents niveaux de participation. Ces auteurs distinguent trois types de rôle allant du participant *« périphérique »*, *« actif »* ou *« à part entière »*. Le rôle périphérique permet d'observer directement sans être obligé de prendre part aux activités propres du groupe, sauf occasionnellement. Ce rôle nous semblait approprié, car la retranscription des séances exigeait une concentration pour noter minutieusement les interventions de chaque apprenant. En même temps, les enseignants ont tout naturellement sollicité la participation de l'observateur lors des séances, par exemple, pour donner un retour aux apprenants suite à la réalisation d'une tâche.

6.4.2.2. Construction du corpus d'interactions

Lors de chaque observation, nous avons commencé par faire un plan des emplacements en attribuant un numéro à chaque apprenant afin de les identifier individuellement lors de leurs interventions (L1, L2, L3 *etc*.), ce qui permet également d'anonymiser ces interventions. Lors du recueil de données, nous avons procédé à une transcription partielle, ce qui permet de confronter plus tard la prise de notes avec les données de l'enregistrement et de contribuer ainsi à la précision de la transcription. Il a fallu environ 8 heures de travail pour retranscrire chaque heure d'enregistrement. Le corpus comprend 69,663 mots. Nous avons adopté les conventions de transcription spécifiées par Ellis et Barkhuizen (2005, pp. 226-227). Un échantillon des transcriptions se trouve en annexe VII.

Conventions de transcription

T : enseignant

L1 : apprenant (on attribue un numéro à chaque apprenant)

L : apprenant non identifié

L L : plusieurs apprenants parlent simultanément

… : trois points indiquent une pause d'environ une seconde ou moins

(2) : le nombre entre parenthèses indique la durée de la pause en secondes

letter-why : le tiret entre deux mots représente une courte pause

((rires)) : gestes non-verbaux

(unintelligible) : paroles incompréhensibles

(sea) : séquence de mots la plus probable

À ces conventions, nous avons rajouté :

O : observateur

6.4.3. Méthodologie de l'analyse

Py (1991, p. 33) considère l'interaction comme *« un élément constitutif de l'acquisition ».* L'analyse des acquisitions résultant des interactions revient alors à étudier :

> *« des divers mouvements qui affectent son discours*[22] *et qui mettent en jeu le fonctionnement de l'interlangue, rendant ainsi possible, sinon probable, son développement vers des formes plus proches de la langue cible. »* (Py, 1991, p.33).

De Pietro *et al.* (1988, pp. 2-3) distinguent trois mouvements dans le cadre des interactions entre apprenants et natifs (interaction exolingue), ce qui constitue, selon ces auteurs, une *« séquence potentiellement acquisitionnelle »* (désormais SPA) :

> *« Un mouvement d'autostructuration par lequel l'apprenant produit des énoncés en utilisant les moyens offerts par son interlangue. Un mouvement d'hétérostructuration, par lequel le natif intervient dans le mouvement précédent pour des raisons diverses (aider l'apprenant, le corriger, infléchir son discours, etc.). Un mouvement double d'interprétation, qui va orienter d'une part les interventions hétérostructurantes du natif, d'autre part leur prise en charge éventuelle par l'apprenant [...] »*

[22] Il s'agit du discours de l'apprenant de la L2

Selon ces auteurs, une sorte *de « contrat didactique »* (p. 5) est conclu (ou non) entre l'apprenant et le natif, favorisant l'apprentissage et donnant lieu au schéma interactionnel suivant :

- Apprenant (obstacle d'encodage ou énoncé refusé)
- Natif (intervention / proposition)
- Apprenant (reprise de la proposition de 2.)

Ainsi, l'apprenant reprend les paroles du natif *« comme en écho »* (p. 7). Les SPA présentent donc des caractéristiques distinctes qui nous permettent de les identifier dans un corpus (De Pietro *et al.* p. 9) : le mode de déclenchement, la réponse hétérostructurante du natif, la focalisation de l'objet linguistique sur lequel porte la séquence, la répétition/ratification de l'apprenant, *etc*. Les auteurs acceptent, néanmoins, que des variantes existent sur ce schéma d'échanges, car la reprise par l'apprenant ne correspond pas toujours aux normes de la langue cible, mais est en général différente de son énoncé initial et tend à se rapprocher à la proposition du natif. Nous témoignons donc lors de l'interaction d'une évolution de son interlangue. Tandis que ce contrat est imposé et largement respecté dans le système d'enseignement entre l'enseignant et l'apprenant, ce n'est pas toujours le cas dans une situation exolingue.

En cohérence avec notre cadre théorique et étant donné que les interactions que nous analysons ont lieu entre des apprenants en situation d'apprentissage et non en situation exolingue, nous avons choisi comme cadre d'analyse des SPA, celui défini par Swain et Lapkin. (2001). Il s'agit d'identifier des *« language related episodes »* (désormais *LRE*) dans *l'output* des étudiants, que Swain et Lapkin. (2001, p. 104) définissent ainsi :

> *« any part of a dialogue where students talk about the language they are producing, question their language use, or other- or self correct their language production »*

Les *LRE* se réfèrent à des discussions à la fois sur le sens et la forme de la production, mais peuvent mettre l'accent sur l'une ou l'autre de ces deux dimensions. Il s'agit d'identifier les situations où l'apprenant est amené à modifier son *output*, soit par l'auto-correction, soit grâce au retour fourni par l'enseignant ou par un autre apprenant. Swain et Lapkin (2001, p. 104) distinguent deux types de *LRE* :

- *« lexis-based LRE »* sont des séquences où l'apprenant porte son attention sur le lexique, soit le choix du vocabulaire ou la signification des mots en lien avec le sens de son message.
- *« form-based LRE »* sont des séquences où l'apprenant porte son attention sur la forme, comme la syntaxe ou la morphologie de la L2.

Nous présentons deux exemples tirés de nos données pour illustrer les caractéristiques de ces deux types de *LRE*. Dans le premier de type lexical (cf. tableau 6.8), l'apprenant 8 teste ses hypothèses concernant la langue cible en proposant le mot *« swind-dealer »* pour *« swindler »* (l'enseignant avait introduit le verbe *« to swindle »* au début de la séance). Ensuite, l'enseignant apporte un soutien en lui suggérant le mot *« swindler »*. Cette proposition, selon le schéma de De Pietro *et al.* (1988), constitue *« les données du processus acquisitionnel »* (p. 10). Cette proposition est reprise par l'apprenant 8, ce qui constitue *« la prise de l'acquisition »* (p. 10). Le *LRE* est résolu correctement, selon la terminologie de Swain (1998), car les interlocuteurs sont parvenus à un accord sur la solution.

Tableau 6.8 : *Exemple de LRE de type lexical (extrait d'une séance du groupe T9)*

Apprenant 8 : And you're right cause there are some people who try to swindle and they create eh a wrong eh address and they just go on this website to – to sell one item and hmm… and they sell it but the buyer never received it and they can can eh go to court cause they can go to court but they don't have an address or anything and the seller disappears and that's it so there are many swind – dealers? **T2 :** swindlers maybe ? **Apprenant 8 :** swindlers, swindlers yeah

Le deuxième exemple (cf. tableau 6.9) s'agit d'un *LRE* centré sur la forme. L'apprenant 3 tente d'employer le deuxième conditionnel en anglais. L'apprenant 2 lui porte assistance en lui fournissant la partie de la structure qu'il n'arrivait pas à trouver tout seul *(« would it be »)*. Cette proposition est prise par l'apprenant 3 qui ajuste son discours aux normes de la langue cible. Dans ce sens le problème est résolu, néanmoins nous constatons qu'il existe toujours un écart en ce qui concerne le temps du verbe au début de la structure qui pousse l'apprenant 3 à faire des hypothèses sur la langue (« if you didnt sell it, sold it on eBay ... »).

Tableau 6.9 : *Exemple de LRE de type grammatical (extrait d'une séance du groupe T4)*

Apprenant 3 : Yes, yes because if you if you eh sell it eh sold it hmm by another eh way was hmm eh ...serait-il? **Apprenant 2 :** would it be **Apprenant 3 :** Would it be eh eh more eh the money (pause secondes) the hmm the price eh of your book if you didn't sell it sold it on eBay eh would it be higher if you eh buy it eh by face to face with me for example.

Ces séquences, que les interlocuteurs construisent eux-mêmes, ont des *« vertus acquisitionnelles »,* selon De Pietro *et al.* (1988, p. 12), car elles nous permettent d'identifier dans quelle mesure l'apprenant :

porte son attention sur le sens et/ou la forme de son message ;

- repère ses écarts par rapport à la production attendue ;
- formule et teste ses propres hypothèses concernant la langue en expérimentant de nouvelles structures ou formes ;
- s'approprie les données proposées par un interlocuteur pour poursuivre son interaction et atteindre des niveaux supérieurs de l'utilisation de la langue.

Nous avons identifié ces séquences dans le corpus en distinguant les *LRE* centrés sur le lexique de ceux centrés sur la forme. Ensuite, nous avons identifié le mode de déclenchement de la séquence, autrement dit, qui initie la séquence : l'apprenant ou l'enseignant. Nous avons également analysé les résultats des *LRE*, selon les termes de Swain (1998) :

- résolu : lorsque les interlocuteurs s'accordent sur une solution et la forme correspond à la langue cible ;
- non résolu : lorsque les interlocuteurs ne s'accordent pas sur une solution ;
- résolu incorrectement : lorsque les interlocuteurs s'accordent sur une solution, mais la forme ne correspond pas à la langue cible.

Pour faciliter l'analyse, nous avons codifié les deux types de *LRE* dans les transcriptions à l'aide des codes de couleur : *LRE* lexical *LRE* grammatical (cf. annexe VII). Certaines tâches intègrent une focalisation sur la forme, comme, par exemple, la tâche de négociation (sur les modaux comme *« could » ou « would »* et le conditionnel *« if we dropped the price, would you buy more ? »*). Ces formes sont travaillées en amont de la réalisation de la tâche et font partie du travail préparatoire. Les occurrences de ces formes reprises par les apprenants sont

codifiées en jaune. De même, les blocs lexicalisés mis en avant dans les pré-tâches et repris par les apprenants sont codifiés en bleu. Nous avons codifié les autres éléments avec des lettres de la manière suivante :

- [L] si c'est l'apprenant qui initie la séquence ;
- [T] si c'est l'enseignant qui initie la séquence ;
- [R] si le *LRE* est résolu ;
- [NR] si le *LRE* est non résolu
- [RI] s'il s'agit d'une résolution intermédiaire

(cf. annexe VII)

Une fois le codage terminé, nous avons procédé à un comptage. Précisons ici que notre objectif n'est pas de faire une analyse quantitative, mais d'identifier et de décrire des séquences potentiellement acquisitionnelles afin de fournir des indications sur le potentiel du dispositif hybride pour l'apprentissage. Néanmoins, le comptage nous permet d'avoir une vision globale des résultats et de répondre aux questions suivantes :

- lors de la réalisation des tâches, les apprenants se focalisent-ils plus sur le sens (plus de *LRE* centrés sur le lexique) ou sur la forme (plus de *LRE* centré sur la forme) de leur production ?
- certains types de tâches aboutissent-ils à plus de *LRE* que d'autres ?
- dans quelle mesure les *LRE* initiés par les apprenants ou par l'enseignant sont-ils repris ensuite dans le discours de l'apprenant ?

Les informations recueillies devront également nous indiquer si le dispositif hybride a une *« présence cognitive »,* comme nous l'avons décrit dans le chapitre 1 (Garrison & Vaughan, 2008, p. 21). Nous chercherons également des exemples de ce que Garrison et Vaughan (2008, p. 20) appellent *« la présence sociale »* (cf. chapitre 1), qui reflète la création de relations personnelles entre les acteurs du dispositif et favorise le développement et la pérennité d'une communauté d'apprentissage. Rappelons que ces auteurs identifient trois catégories de présence sociale dont la communication ouverte, la cohésion du groupe, et les liens affectifs entre les apprenants. Pour chaque catégorie, ils définissent des indicateurs à chercher dans le discours des interactions. Ainsi, la communication ouverte renvoie à la liberté de parole et le respect de l'autre. La collaboration symbolise la cohésion du groupe et les liens affectifs se manifestent par l'expression des émotions, le sens de l'humour ou les signes d'amitiés. Nous

l'indiquons dans le corpus par le code [PRESENCE SOCIALE].

6.4.4. Synthèse

Nous avons recueilli des données orales des apprenants lors de la réalisation de tâches en séance en présentiel. Par le biais d'observations, nous avons enregistré et retranscrit leur discours, ce qui a donné lieu à un corpus d'interactions de 69,663 mots. Dans ce corpus, nous cherchons à identifier et à analyser les séquences potentiellement acquisitionnelles, ce qui devrait nous fournir des indications sur le potentiel du dispositif hybride pour l'apprentissage de la L2. Une telle séquence est constituée de divers mouvements, notamment, l'autostructuration, l'hétérostructuration, l'interprétation et, enfin, la prise (De Pietro *et al.,* 1988). Nous suivons le cadre de Swain *et al.* (2001) qui distingue deux types de *LRE* : soit centré sur le lexique, soit sur la grammaire. Nous avons illustré ces deux types de *LRE* avec des exemples de notre corpus. Nous analyserons le mode de déclenchement de la séquence, ainsi que son résultat.

Chapitre 7 : Méthodologie de recueil de données et d'analyse des usages et de l'appropriation du dispositif hybride

7.1. Introduction

Afin de tester l'efficacité du dispositif et d'évaluer le degré d'appropriation, nous nous penchons maintenant sur les habitudes et les pratiques des apprenants. Nous utilisons ici le terme « usages » emprunté au champs sociologique, que nous avons étudié dans le chapitre 4. Nous postulons que l'analyse des usages réels et déclarés du dispositif nous fournira des indications sur le degré d'appropriation du dispositif hybride par les apprenants. Nous voulons savoir s'il y a adéquation entre les usages réels et les usages prescrits par les concepteurs. Mais, comment décrire ces usages? Proulx (2005, p. 12) pose une question fondamentale : *« comment dépasser le simple niveau des déclarations des usagers concernant leurs propres pratiques ? ».* Ainsi, si nous voulons confronter les usages prévus par les concepteurs du dispositif hybride à ce qu'ont effectivement fait les apprenants, il ne suffit pas de prendre en compte les dires des apprenants, mais il convient également de garder des traces des pratiques réelles d'usage, comme le confirment Laurent et Chanier (2012, p. 1) :

> *« le recueil des traces est primordial, afin d'analyser une formation il est indispensable d'avoir accès à toutes les données qui lui sont liées ».*

Pour ce faire, nous avons mené des évaluations croisées, dans une logique de triangulation, portant sur des données statistiques relevées de la plateforme du dispositif et les jugements des apprenants à partir des entretiens et d'un questionnaire. Allier les méthodes quantitatives et qualitatives nous permet d'étudier de manière approfondie l'activité des apprenants, en particulier, les entretiens qualitatifs servent à donner du sens à l'analyse des données statistiques des usages réels en les restituant dans leur contexte de pratiques sociales. Les deux approches sont donc complémentaires et nécessaires, comme le confirme Jouët (2000 p. 514), qui propose *« un dialogue plus étroit entre ces approches »*. L'auteur précise que :

> *« les formes d'appropriation des techniques doivent être décrites avec finesse et ne peuvent se contenter de généralisations statiques et statistiques quand il faudrait rendre compte des processus. » (p. 514)*

Nous allons commencer par décrire notre approche quantitative en expliquant nos méthodes de recueil et d'analyse des données des usages réels. Nous expliquerons comment nous avons extrait, réuni et organisé ces traces (Laurent et Chanier, 2012). Ces méthodes ont pour objectif de nous apprendre si les apprenants ont effectivement interagi avec la plateforme et comment ils l'ont fait. Il s'agit de vérifier les usages de l'espace de cours, qui contient toutes les ressources nécessaires à l'accomplissement de la tâche, et du centre d'autoformation, destiné à être utilisé pour remédier aux besoins relevés par les enseignants dans les productions orales et écrites des étudiants (cf. chapitre 1 pour plus de détails sur l'architecture du dispositif hybride). Nous détaillerons ensuite notre méthodologie employée pour les entretiens et les questionnaires, qui nous ont permis d'analyser les représentations des apprenants sur leurs usages. Cette étude des usages s'inscrit dans un processus d'amélioration continue, car les informations qui en découlent nous servent à apporter des modifications au dispositif hybride.

7.2. Recueil de traces des usages réels

Ici nous nous intéressons à *« l'interaction dialogique »* (Proulx (2005, p. 13) entre l'utilisateur et le dispositif hybride. Il s'agit, selon cet auteur, de :

> *« la séquence d'interactions qui caractérise la relation humain – machine lorsqu'un utilisateur humain transige avec un dispositif technique. »* (p. 13).

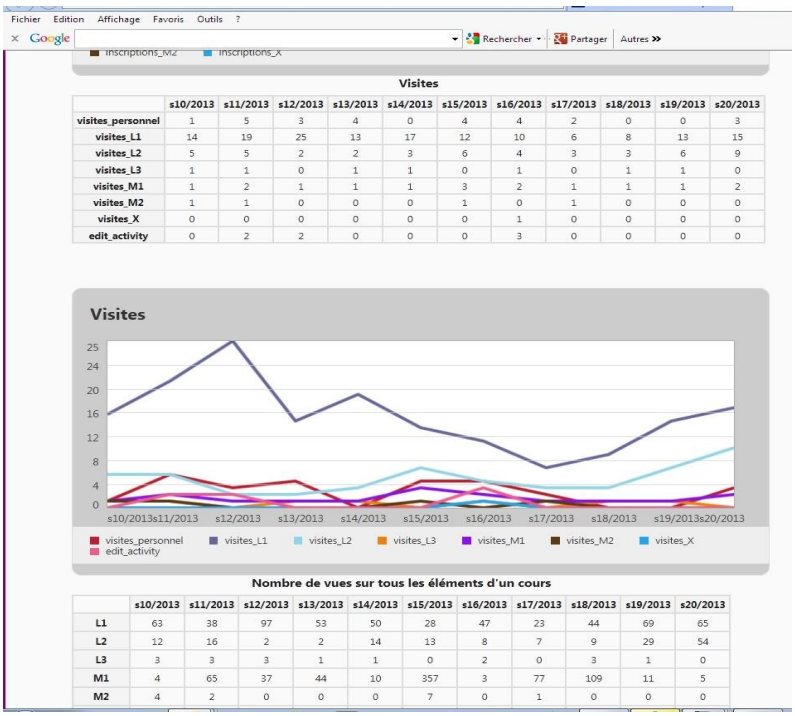
Pour appréhender ces séquences d'interactions, nous avons procédé à deux types de recueil de données sur la plateforme Madoc : l'un global, l'autre individuel. Le premier nous permet de connaître l'activité effectuée globalement par tous les étudiants impliqués dans le dispositif, le second, basé sur un échantillon d'utilisateurs identifiés, nous donne une image plus fine des différents types d'usages qui peuvent exister permettant ainsi de faire ressortir des phénomènes d'appropriation. Par ailleurs, afin d'identifier si le centre d'autoformation pouvait être à l'origine des évolutions des acquisitions identifiées lors de notre évaluation des productions écrites des apprenants, il nous fallait obtenir des informations précises sur la fréquentation des apprenants ayant fait un pré-test et post-test par des recueils de données croisées.

7.2.1. Recueil de statistiques de fréquentation globale

Le dispositif hybride repose sur la plateforme d'apprentissage en ligne de l'Université de Nantes, qui est basée sur le logiciel libre Moodle et dépend ainsi des fonctionnalités et des contraintes techniques de ce dernier. En particulier, nous avons constaté dès 2009, que les

rapports d'activité et les historiques (« logs ») fournis par la fonctionnalité « Rapports » dans Moodle, étaient insuffisants. En effet, le format journalier de ces rapports posait problème pour la récupération et l'analyse des données, car il n'était pas possible de télécharger toutes les statistiques pour une période donnée, par exemple sur une semaine ou sur un mois. De plus, ce format nécessitait un pointage et comptage manuel, ce qui pouvait engendrer des erreurs, sans évoquer le temps que cela impliquait. Ce problème d'accessibilité et de traitement des traces est souligné par Chanier et Ciekansky (2010) et semble être répandu dans le domaine des recherches sur les interactions en ligne en situation d'apprentissage, ce qui freine la recherche et la mutualisation de pratiques et de données selon ces auteurs. Pour résoudre ce problème, nous avons travaillé avec l'équipe TICE&Doc pour développer un module de traitement de statistiques automatique. Ce module, intégré dans Madoc depuis 2009, évolue en fonction des mises à jour de la plateforme Moodle. La version actuelle permet de suivre les statistiques d'usage semaine par semaine en temps réel pour une période de 60 jours et propose une présentation graphique et en tableau, comme le montre la figure 7.1. Il permet de recueillir :

- le nombre d'inscriptions par année d'étude
- le nombre de visites par année d'étude
- le nombre de vues sur tous les éléments d'un cours
- le nombre de vues par activité/ressource



Visites	s10/2013	s11/2013	s12/2013	s13/2013	s14/2013	s15/2013	s16/2013	s17/2013	s18/2013	s19/2013	s20/2013
visites_personnel	1	5	3	4	0	4	4	2	0	0	3
visites_L1	14	19	25	13	17	12	10	6	8	13	15
visites_L2	5	5	2	2	3	6	4	3	3	6	9
visites_L3	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0
visites_M1	1	2	1	1	1	3	2	1	1	1	2
visites_M2	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0
visites_X	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
edit_activity	0	2	2	0	0	0	3	0	0	0	0

Nombre de vues sur tous les éléments d'un cours	s10/2013	s11/2013	s12/2013	s13/2013	s14/2013	s15/2013	s16/2013	s17/2013	s18/2013	s19/2013	s20/2013
L1	63	38	97	53	50	28	47	23	44	69	65
L2	12	16	2	2	14	13	8	7	9	29	54
L3	3	3	3	1	1	0	2	0	3	1	0
M1	4	65	37	44	10	357	3	77	109	11	5
M2	4	2	0	0	0	7	0	1	0	0	0

Figure 7.1 : *Module de recueil de données de la plateforme Madoc développé par TICE&Doc*

Nous avons effectué le recueil de données pour la période de la formation, c'est-à-dire de janvier à mai 2010, cependant, pour 2011, en raison d'un problème technique de paramétrage de Madoc, nous avons perdu les données du mois de janvier, donc ce recueil couvre la période de février à mai 2011.

7.2.2. Recueil de données croisées : niveau CECRL et usages

Nous avons voulu mieux connaître les usages des apprenants en fonction de leur niveau du CECRL et ceci pour deux raisons. D'une part, comme nous l'avons précisé plus haut, ce croisement de données avait pour but de nous renseigner sur le lien éventuel entre le niveau de l'étudiant et son usage du centre d'autoformation, et plus particulièrement, pour identifier si l'usage pouvait être à l'origine de l'évolution de l'étudiant entre le pré-test et le post-test. D'autre part, nous avons voulu tester notre hypothèse que les étudiants au niveaux avancés du CECRL (en particulier B1 et B2) utilisent plus le centre d'autoformation que les apprenants au niveau A2. Pour ce faire, nous avons donc croisé les données du pré-test et du post-test de 2010 avec celles de la plateforme en faisant une recherche étudiant par étudiant dans la base de données de la plateforme. Ceci a nécessité un pointage manuel des statistiques relevées de la plateforme afin de recueillir un rapport d'activité pour chaque étudiant, ce qui a permis un vrai traçage des usages. L'échantillon concerne 217 étudiants sur les 285 qui ont participé aux pré-tests et aux post-tests en 2010. Nous avons exclu les étudiants du niveau A1 de ce recueil en raison de la taille limitée de l'échantillon (6 apprenants concernés), les 62 autres ne se sont jamais inscrits au centre d'autoformation pendant la durée de la formation.

Le tableau 7.1 présente un extrait d'un rapport d'activité recueilli pour un étudiant qui avait effectué un total de 95 actions. Une action correspond à l'exécution d'un exercice dans le centre d'autoformation. Dans notre exemple l'étudiant a travaillé sur des exercices dans la rubrique *« grammar »* sur les conditionnels, mais une action peut également correspondre à une simple visualisation de la page d'accueil du site ou des ressources en question (voir *« course view »*, *« resource view »* et *« quiz view »* dans le tableau 7.1 sans que l'étudiant travaille effectivement sur des exercices. Nous avons donc recueilli ce type de rapport pour chacun des 217 étudiants faisant partie de l'échantillon, ce qui a donné lieu à 489 pages de données pour 2010, qu'il a fallu ensuite trier et analyser (voir plus bas), ce qui montre l'ampleur du travail de gestions des données. Étant donné que la durée de sauvegarde des données sur Madoc est de 60 jours, il a fallu faire ce recueil deux fois dans le semestre afin de récupérer les données concernant toute l'activité des étudiants pendant le temps de la formation. Nous n'avons pas pu reconduire cette

étude en 2011 à cause d'un problème de reparamétrage de Madoc, qui avait entraîné une perte de données, rendant difficile la comparaison entre 2010 et 2011.

Tableau 7.1 : *Extrait d'un rapport d'activité recueilli de la plateforme Madoc pour un étudiant donné*

Displaying 95 records

Time	IP Address	Full name	Action	Information
mer 19 mai 2010, 02:21	193.52.107.45	Maxime	resource view	Grammar - Intelligent Business Intermediate (LEA 1)
mer 19 mai 2010, 02:21	193.52.107.45	Maxime	course view	LEA Trad&LS centre d'Autoformation
mer 19 mai 2010, 02:04	193.52.107.45	Maxime	quiz continue attemp	620
mer 19 mai 2010, 02:04	193.52.107.45	Maxime	quiz close attempt	Practice: conditionals 1, 2 and 3
mer 19 mai 2010, 02:04	193.52.107.45	Maxime	quiz review	Practice: conditionals 1, 2 and 3
mer 19 mai 2010, 02:02	193.52.107.45	Maxime	quiz attempt	Practice: conditionals 1, 2 and 3
mer 19 mai 2010, 02:02	193.52.107.45	Maxime	quiz view	Practice: conditionals 1, 2 and 3
mer 19 mai 2010, 01:58	193.52.107.45	Maxime	quiz review	Practice: conditionals 1, 2 and 3

7.3. Méthodologie de l'analyse des usages réels

Nous avons effectué deux types d'analyse en fonction des données recueillies. Tout d'abord, une analyse globale des usages qui nous informe sur :

- le taux d'inscription au centre d'autoformation ;
- le nombre de connexions des apprenants en général ;
- le nombre de connexions par rubrique visitée.

La nature longitudinale de notre étude nous permet de suivre l'évolution des connexions d'une année sur l'autre afin de savoir si les usages se poursuivent ou se modifient dans le temps.

Bien que nécessaire, cette première analyse reste générale et ne nous informe pas sur les comportements spécifiques des étudiants. Afin de savoir, d'une part, s'il y a un lien entre le niveau de l'étudiant et son usage et, d'autre part, si certains profils d'utilisateurs se dégagent, il

a été nécessaire de mener des analyses plus approfondies. C'est pour cette raison que nous avons effectué des analyses croisées :

- le croisement des résultats des pré-tests et post-tests avec les statistiques d'utilisation du centre d'autoformation ;
- le croisement des résultats des usages réels avec des usages déclarés provenant des méthodes qualitatives et quantitatives.

Pour effectuer la première analyse croisée, nous avons d'abord relevé et trié des informations pertinentes de chaque rapport d'activité faisant partie des 489 pages de rapports, notamment, le nombre d'actions effectuées par l'étudiant et le nombre de connexions dans le semestre (qu'il a fallu compter manuellement). Afin d'établir des corrélations, nous avons entré ces données, ainsi que le niveau du CECRL de l'étudiant lors du pré-test et son évolution ou non entre le pré-test et le post-test dans le logiciel Sphinx. Par ailleurs, lors du tri manuel des rapports d'activité, nous avons constaté deux phénomènes : certains étudiants ont utilisé le centre d'autoformation de façon intense lors de la période d'examen et d'autres ont accédé au centre d'autoformation en restant sur la page d'accueil (*« course view »*, *« resource view » etc.* voir plus haut) sans jamais effectuer aucune activité. Nous avons donc entré ces informations dans Sphinx également afin de faire un comptage automatique pour repérer des tendances et le profil des utilisateurs. Plus spécifiquement, Sphinx nous permet de faire des analyses de tris croisés et d'effectuer des tests de corrélation.

La deuxième analyse croisée nous permet d'apporter des explications aux phénomènes identifiés par l'analyse des statistiques d'usage et de décrire plus finement des comportements des apprenants. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur les réponses données par les apprenants aux questionnaires et aux entretiens menés entre 2010 et 2012. Ces deux méthodes avaient pour but, non seulement de nous renseigner sur des usages, mais également sur les représentations des apprenants de manière générale. Nous expliquerons notre méthodologie de recueil et d'analyse plus en détails dans la partie suivante.

7.4. Recueil et analyse de données des usages déclarés et des représentations

Nous venons de voir comment nous avons recueilli et analysé des données quantitatives concernant les usages réels du dispositif hybride. Afin d'explorer plus en profondeur les

représentations qu'ont les apprenants sur le dispositif hybride et les usages qu'ils en font, nous avons mené des enquêtes par entretien et par questionnaire. Ces enquêtes nous permettent de recueillir des avis de l'ordre du déclaratif, ce qui complète les données quantitatives sur les usages réels. Explorer ces représentations permet d'appréhender le sens que les étudiants déclarent donner à leurs usages et à leur apprentissage de l'anglais dans le contexte du dispositif hybride, ainsi que leur système de valeurs. Il convient également dans la perspective complexe du modèle d'ergonomie didactique (Bertin *et al*., 2010) d'examiner les représentations des enseignants, car celles-ci peuvent influer sur le développement et le maintien du dispositif hybride. De même, toute résistance au dispositif de la part d'un enseignant pourrait entraîner des résistances chez les étudiants. Pour ce faire, nous avons également mené une enquête par entretien semi-directif auprès des enseignants d'anglais qui interviennent en première année de LEA.

Ces deux types d'enquêtes, l'une qualitative, l'autre essentiellement quantitative, répondent à nos exigences de triangulation et d'approche mixte. L'entretien a servi non seulement à fournir des données sur les représentations, mais également à permettre de repérer des variables à prendre en compte pour la construction du questionnaire selon une démarche séquentielle de type exploratoire (cf. chapitre 5). La complémentarité des deux approches est mise en avant par de Singly (2008, p. 24) :

> *« l'entretien a d'abord pour fonction de reconstruire le sens « subjectif », le sens vécu des comportements des acteurs sociaux ; le questionnaire a pour ambition première des saisir le sens « objectif » des conduites en les croisant avec des indicateurs des déterminants sociaux. »*

Cette complémentarité permet également de non seulement nous fournir le contenu des représentations sociales, mais également de mieux comprendre leur organisation et leur structure interne.

Dans cette partie nous allons expliquer comment nous avons recueilli et analysé ces données. Nous commencerons par étudier la méthodologie que nous avons suivie pour nos enquêtes par entretien pour ensuite examiner celle qui a servi de base pour nos enquêtes par questionnaire. Ces données devaient nous permettre de pouvoir apporter ultérieurement des améliorations au dispositif hybride.

7.4.1. Enquête par entretien sur les représentations et les pratiques

Abric (1994, p. 61) considère l'entretien comme *« une méthode indispensable à toute étude sur les représentations »*. Pour Bardin (2007, p. 94), la valeur de l'enquête par entretien est qu'elle nous permet d'accéder aux représentations articulées par les acteurs de leur expérience vécue et d'en saisir la signification avec toute la subjectivité que cela implique, car l'interviewé

> *« dit 'Je', avec son propre système de pensées, ses processus cognitifs, ses systèmes de valeurs et de représentations, ses émotions, son affectivité, et l'affleurement de son inconscient. »*

Notre objectif étant d'appréhender le système pratique des apprenants et des enseignants, c'est-à-dire, les pratiques elle-mêmes, mais également les symboles et les croyances qui les relient, les entretiens, selon Blanchet et Gotman (2007, p. 30), seront nécessairement centrés sur *« les conceptions des acteurs et d'autre part sur les descriptions des pratiques ».*

Comme nous l'avons déjà évoqué dans l'introduction, le recours à l'enquête par entretien est également pertinent pour recueillir des données en vue de préparer une enquête par questionnaire (Creswell & Plano-Clark, 2011 ; de Singly, 2008 ; Dörnyei, 2007). Cette phase qualitative exploratoire est nécessaire afin d'appréhender des thèmes clés pour les étudiants dans l'évaluation de leur formation et contribue ainsi à la validité interne de l'instrument « questionnaire », comme le précise Dörnyei (2007, p. 171) :

> *« such a design is effective in improving the content representation of the survey and thus the internal validity of the study. »*

De tels entretiens exploratoires servent en effet à mettre en lumière les aspects auxquels le chercheur ne peut penser spontanément, car l'accent est mis sur le dialogue avec l'interviewé et les informations ainsi recueillies sont déterminées par lui et non par le chercheur.

Pour accéder aux représentations des apprenants et des enseignants, nous avons mené trois séries d'entretiens semi-directifs entre 2010 et 2011 avec des objectifs différents, que nous allons maintenant examiner. L'entretien semi-directif est cadré par un certain nombre de thèmes (Blanchet & Gotman, 2007 ; Bonardi & Roussiau, 1999), que nous présenterons plus bas.

7.4.1.1. Objet des entretiens

Nous commençons par examiner les entretiens que nous avons menés auprès des étudiants. Une première série d'entretiens, de nature exploratoire, s'est déroulée entre mars et avril 2010 en vue de préparer un questionnaire. Notre objectif était de déterminer les représentations que les étudiants ont de l'apprentissage de l'anglais et du dispositif hybride et les pratiques y afférant.

La deuxième série d'entretiens auprès des étudiants, qui s'est déroulée en avril 2011, était plus ciblée, notre objectif étant de connaître plus précisément les modes d'appropriation ou de non appropriation du centre d'autoformation et de solliciter des points d'amélioration. Ici l'enquête par entretien avait une visée compréhensive, car elle était menée postérieurement à une enquête quantitative impliquant le recueil et l'analyse de statistiques d'usage de la plateforme. Ainsi, les entretiens avaient pour but d'enrichir notre compréhension de ces données quantitatives et de contribuer à leur interprétation.

La troisième série d'entretiens a eu lieu entre novembre et décembre 2010 et concerne des enseignants d'anglais qui interviennent en première année de LEA. L'objectif des entretiens était de saisir les attitudes et les représentations des enseignants par rapport au dispositif hybride. Plus spécifiquement, nous avons voulu savoir dans quelle mesure les représentations construites par les enseignants vis-à-vis de leur rôle dans l'acquisition langagière et de l'usage des TIC sont compatibles avec les fondements théoriques du dispositif et également si on disposait d'un potentiel susceptible d'assurer la pérennité du dispositif.

7.4.1.2. Recueil de données

Lors de la première série d'entretiens, nous avons mené 11 entretiens d'une durée d'une demi-heure environ chacun (cf. tableau 5.5, chapitre 5). Ceci a donné lieu à 6 heures d'enregistrement, qui ont été ensuite retranscrites, comme tous les autres entretiens, afin de pouvoir procéder à une analyse de contenu. Le corpus comprend 45 195 mots.

La deuxième série comprend également 11 entretiens (cf. tableau 5.6, chapitre 5). Étant plus ciblés sur les usages du centre d'autoformation, ils n'ont duré que 10 à 15 minutes chacun. Ceci a donné lieu à 2 heures et 26 minutes d'enregistrement et à un corpus de 19 821 mots.
La troisième série d'entretiens a ciblé 14 enseignants d'anglais qui interviennent en première année de LEA. Ce sont majoritairement des personnes fortement impliquées dans le dispositif

(10 sur 14) qui ont accepté l'entretien, ce qui constitue un biais (cf. l'échantillonnage, p. xx). Les entretiens ont duré environ 30 minutes donnant lieu à 7 heures et 38 minutes d'enregistrement et à un corpus de 73 792 mots.

7.4.1.3. Rôle de l'interviewer

Bonardi & Roussiau (1999, p. 34) mettent en avant la *« relation complexe entre interviewer et interviewé »* en soulignant que l'interviewer ne doit jamais influencer ou diriger les idées de ce dernier :

> *« l'interviewer sollicite de l'interviewé des savoirs, mais ne participe pas à leur élaboration (il ne donne pas son avis, ne dévoile pas ses conceptions personnelles etc.). »*

Autrement dit, l'information recueillie doit provenir de l'interviewé et non l'interviewer et l'écoute du discours de l'interviewé doit primer avant tout (Blanchet & Gotman, 2007). C'est une activité diagnostique qui entraîne un travail d'interprétation en temps réel.

Deux interviewers ont conduit nos entretiens, favorisant ainsi la triangulation des observateurs. J'ai mené tous les entretiens auprès des étudiants et une autre doctorante à l'époque, Rebecca Starkey-Perret, a mené les entretiens auprès des enseignants. Chaque interviewer a retranscrit les entretiens qu'il a menés.

7.4.1.4. Guide d'entretien

Un guide d'entretien a été formulé organisant les thèmes à explorer pour chaque série d'entretiens semi-directifs afin de favoriser un entretien informel mais structuré et de manière à standardiser l'administration des entretiens (cf. annexe VIII). Son élaboration constitue également une étape essentielle dans le processus d'objectivation (Blanchet & Gotman, 2007, p. 58). Chaque guide thématique a été établi par trois enquêteurs en fonction du cadre théorique, des questions de recherche et de nos hypothèses. Comme le soulignent Blanchet & Gotman (2007) et Dörnyei (2007), ce guide d'entretien structure l'entretien, mais ne dirige ni domine le discours. L'objectif est de favoriser un discours librement formé par l'interviewé qui répond en même temps aux questions de recherche (Blanchet & Gotman, 2007).

Pour la première série d'entretiens ciblant les apprenants en L1, nos interrogations portaient sur les représentations que les étudiants ont du rôle du professeur et de leur propre place dans l'acquisition des savoirs. L'hypothèse est qu'une vision transmissive de l'apprentissage serait un

obstacle à l'appropriation du dispositif hybride. Notre questionnement portait également sur le rôle de l'autonomie et des TIC dans l'apprentissage de l'anglais. Une attitude négative vis-à-vis de l'autonomie et des TIC, que présuppose l'usage du dispositif hybride, pourrait aussi compromettre l'appropriation du dispositif. Nous avons voulu saisir leurs attitudes vis-à-vis du nouveau dispositif, leur degré de satisfaction, les bénéfices ou les lacunes ressenties, ainsi que leurs pratiques et le sens qu'ils donnent à ces pratiques. (cf. annexe VIII)

Le guide thématique pour les entretiens concernant le centre d'autoformation s'articule autour de quatre axes : les attitudes vis-à-vis du centre d'autoformation, les utilisations (ou la non-utilisation), les apports du centre d'autoformation et les améliorations à apporter (cf. annexe VIII).

En ce qui concerne les entretiens avec les enseignants, nous avons voulu savoir comment ils voient leur rôle dans le processus d'apprentissage, la manière dont ils perçoivent l'acquisition de la L2, leurs attitudes envers les TIC, leur attitudes envers le dispositif hybride et l'implication et l'évolution des apprenants. Si les représentations des enseignants ne sont pas cohérentes avec les théories de l'acquisition qui sous-tendent le dispositif hybride, ils auront des difficultés à s'approprier le dispositif et à l'utiliser de manière optimale. (cf. annexe VIII)

7.4.1.5. Analyse de contenu des entretiens

L'utilisation de l'entretien comme technique de recueil suppose le recours à des méthodes d'analyse de contenu. Ainsi, chaque entretien a été enregistré et retranscrit intégralement (cf. recueil de données et rôle de l'interviewer plus haut). Nous avons ensuite procédé à une analyse de contenu dont l'objectif est d'étudier le sens du discours pour distinguer les représentations véhiculées. La méthodologie de l'analyse de contenu élaborée par Bardin (2007) consiste à repérer les thèmes clés récurrents, ce qui donne lieu ensuite à une analyse fréquentielle. Ainsi, la quantification des données qualitatives permet de faire émerger les thèmes les plus saillants. L'inconvénient majeur de cette méthode, selon Blanchet & Gotman (2007, p. 96), est qu'*« elle ignore ainsi la cohérence singulière de l'entretien, et cherche une cohérence thématique inter-entretiens »*. Tout en reconnaissant ce paradoxe, Bardin (2007, pp. 95-96) affirme que la méthode est *« irremplaçable »*, car :

> *« elle permet la relativisation, la distanciation ; elle met à jour les constances, les ressemblances, les régularités. »*

Bardin (2007, p. 96-97) propose deux niveaux d'analyse, que nous avons effectués en deux phases successives. Dans un premier temps, nous avons procédé à un *« déchiffrement structurel »* centré sur chaque entretien. Ainsi, l'analyse s'effectue sur l'ensemble des entretiens, un par un, afin de comprendre les thèmes spécifiques de chacun, car comme le précise Bardin (2007, p. 97) *« chaque entretien se construit selon une logique propre »* avec *« une organisation sous-jacente, une sorte de raisonnement, affectif et cognitif »*. Ensuite, la deuxième étape de l'analyse consiste à identifier la *« transversalité thématique »* (p. 97), c'est-à-dire à discerner, au fil des entretiens, des répétitions thématiques pour ainsi faire émerger les thèmes communs à tous. L'analyse thématique consiste ensuite à coder et à découper transversalement tout le corpus. Le thème correspond à l'unité de découpage. Ainsi, une fois les thèmes identifiés, une grille d'analyse est construite et les énoncés des interviewés sont découpés et classés dans les rubriques correspondantes. Les énoncés ainsi découpés correspondent à des unités de contexte qui représentent un segment du discours dont la taille, selon Bardin (2007, p. 138) doit être *« optimale pour saisir la signification exacte* » de l'unité de découpage. L'auteur propose deux critères pour déterminer la taille optimale : « *le coût et la pertinence »* (p. 139). Cette étape est suivie par le comptage des occurrences. Nous avons attribué le même poids à chaque unité de contexte selon le postulat que *« tous les éléments ont une importance égale »* (Bardin, 2007, p. 141). Les résultats significatifs ainsi obtenus permettent les inférences et l'interprétation. Ces procédures standardisées et systématiques renforcent le processus d'objectivation (Blanchet & Gotman, 2007, p. 93).

Abric (1994, pp. 61-62) souligne les limites de l'enquête par entretien dans l'étude des représentations, sans pour autant le mettre en cause, de par le rôle du contexte de la situation d'entretien et de la subjectivité inhérente, qui peuvent influer sur la validité des résultats. Ainsi, il met en avant la nécessité d'y associer d'autres méthodes complémentaires *« visant à contrôler, à recouper, ou à approfondir les informations recueillies »* (p. 62). De plus, même si l'entretien nous permet d'accéder au contenu d'une représentation, il n'en va pas de même pour ce qui est de son organisation et sa structure interne (Abric, 1994). C'est pour cette raison que nous avons adopté une approche pluri-méthodologique qui comprend à la fois l'enquête par entretien et l'enquête par questionnaire. C'est cette dernière que nous allons développer ci-après.

7.4.2. Enquête par questionnaire

L'enquête par questionnaire permet d'étendre l'évaluation des représentations à un large échantillon d'utilisateurs et peut être utile pour mesurer la représentativité des réponses obtenues lors des entretiens. Si le questionnaire est essentiellement quantitatif de nature, rappelons qu'il est également possible d'effectuer une enquête qualitative avec cet outil à travers des questions ouvertes et que l'interprétation qui en est faite relève du qualitatif. L'intérêt est de recueillir des données qualitatives concernant les représentations sociales à partir d'un échantillon important (Verges, 2001). Pour Abric (1994), l'analyse quantitative du contenu permet de repérer l'organisation des réponses et donc d'appréhender l'organisation des représentations. Nous y reviendrons plus loin.

Dans la logique d'une étude longitudinale, nous avons mené trois enquêtes par questionnaire en fin de période de formation ciblant tous les étudiants ayant participé au dispositif hybride en L1 en 2010 et 2011 et en L3 en 2012. Ces enquêtes avaient comme objectif d'évaluer la façon dont les apprenants s'étaient appropriés le dispositif hybride, ainsi que d'identifier si leurs représentations évoluent dans le temps. Le premier questionnaire a été administré à 299 étudiants en L1 en 2010, le deuxième à 215 étudiants en L1 en 2011 et, enfin, le troisième à 125 étudiants en L3 en 2012 (cf. chapitre 5 pour l'échantillonnage, p. xx). Il s'agit du même questionnaire pour le public L1, auquel nous avons apporté quelques modifications pour le public L3 (cf. annexes IX et X). Le questionnaire a été administré en séance en présentiel à la fin du semestre.

Une évaluation de la satisfaction des usagers à l'aide d'un questionnaire permet, selon Parmentier (2008, p. 205) de *« vérifier la pertinence de l'action et des conditions de mise en œuvre »* d'un dispositif de formation. Cette étude devait donc nous permettre d'évaluer l'efficacité du dispositif hybride et ainsi d'apporter les actions correctives et d'amélioration. Parmentier (2008, p. 205) précise que dans le cas où les usagers ne sont pas ou sont peu satisfaits *« les conditions d'application et de transfert sont plutôt faibles »* d'où l'importance de mener une telle étude : l'évolution du projet y est liée.

De Singly (2008, p. 19) explique que le questionnaire est *« un long jeu de construction »* qui comprend quatre temps forts : la délimitation de l'objet du questionnaire ; la sélection des éléments pertinents au travers des questions et des indicateurs ; le tri et le codage des informations recueilles ; la lecture des données. Nous allons maintenant examiner les trois

premières étapes, la quatrième sera traitée lors de l'analyse des résultats (cf. chapitres 10 et 11).

7.4.2.1. Objet du questionnaire

Suivant les conseils de de Singly (2008, p. 25) pour assurer une objectivation et *« approcher les comportements par l'extérieur en évitant les jugements introspectifs »*, nous avons défini l'objet du questionnaire en fonction des points soulevés par les apprenants lors des entretiens exploratoires. En effet, ces entretiens ont permis de dégager plusieurs questions sensibles concernant le temps consacré au travail préparatoire, l'autonomie et le travail en groupe, que nous avons intégrées dans le questionnaire. Ainsi, le questionnaire avait comme objectif de nous renseigner non seulement sur le niveau de satisfaction des étudiants vis-à-vis du fonctionnement du dispositif hybride et de l'accompagnement mis en place, mais également sur les représentations véhiculées par les étudiants par rapport à trois axes :

- les usages et les non-usages du dispositif hybride ;
- le travail en autonomie ;
- le travail en groupe.

7.4.2.2. Sélection des questions et des indicateurs

Une fois, l'objet défini, pour rendre opérationnalisables les notions identifiées, il faut procéder à la sélection des variables, puis des indicateurs pour mesurer ces variables et, enfin des questions (de Singly, 2008 ; Ganassali, 2009). Il existe un consensus général sur la nécessité d'avoir une multiplicité d'indicateurs pour éviter l'approximation (de Singly, 2008 ; Dörnyei, 2007). Pour le choix des questions qui figureront dans le questionnaire, de Singly (2008) préconise le critère de la pertinence théorique. Tout simplement *« une bonne question doit recueillir les informations nécessaire à la perspective considérée »* (p. 36).

L'auteur précise les différents types de questions utilisées dans un questionnaire : des questions de fait et d'opinion, des questions ouvertes et fermées. Les questions de fait privilégient les réponses sur des comportements précis plutôt que des réponses d'opinion. Mais de Singly (2008, p. 65) affirme qu'en réalité la frontière entre ces deux types de questions est assez floue. Les questions fermées sont celles où les personnes interrogées doivent choisir entre les réponses déjà formulées à l'avance. L'inconvénient majeur de ce type de question est sa standardisation, qui ne laisse aucune liberté aux interviewés quant à la formulation de leurs réponses. A contrario, les questions ouvertes sont celles où les personnes interrogées sont libres de répondre comme elles le souhaitent avec tout ce que cela implique de subjectivité. L'intérêt des questions ouvertes est surtout de privilégier les thèmes ou les catégories définis par le

public ciblé plutôt que de les imposer, ce qui nous permet de mieux comprendre la signification de leurs pratiques (Dörnyei, 2007). Plus spécifiquement, les questions ouvertes nous permettent de saisir l'organisation des représentations sociales des apprenants et *« d'aborder leurs dimensions cognitives et sociales »* Vergès (2001, p. 537). Mais, l'inconvénient est un traitement des réponses plus complexe et plus long impliquant une analyse de contenu et parfois ces réponses peuvent être trop dispersées, trop floues ou inutilisables. Nous reviendrons sur notre choix de questions plus bas, mais penchons-nous maintenant sur la structure du questionnaire.

Nous avons construit le questionnaire en deux parties distinctes, comme le précise de Singly (2008, p. 33) : celle sur l'objet de recherche et celle permettant de distinguer les déterminants sociaux (âge, sexe, parcours en LEA, niveau CECRL). La première partie comporte quatre grands thèmes, selon Ganassali (2009) : les comportements, les opinions, les motivations et les attentes. Ainsi, les questions 5, 6 et 8 du questionnaire de L1 (cf. annexe IX), tout comme les questions 5, 6, 7, 8 et 8c du questionnaire de L3 (cf. annexe X) ont pour objectif de nous renseigner sur les comportements d'usage vis-à-vis du travail préparatoire et du centre d'autoformation (usage, non-usage, fréquence d'usage, *etc.*) et d'évaluer l'implication des apprenants. Nous avons également sollicité les opinions des apprenants sur leur expérience vécue dans le cadre du dispositif hybride. Il s'agit d'évaluer leur satisfaction vis-à-vis du dispositif (dont les différents aspects sont détaillés), leur sentiment de progression, leurs attitudes envers le travail en groupe et le travail en autonomie. Pour questionner les apprenants sur leurs motivations et leur attentes, nous les avons laissés s'exprimer librement à travers des questions ouvertes (voir plus bas).

Notre questionnaire comprend une majorité de questions fermées. Les questions fermées ont surtout été utilisées pour appréhender les comportements et les opinions à partir des échelles d'attitude et de fréquence. Nous avons choisi des échelles à quatre échelons pour éviter que l'étudiant choisisse une position centrale comme une *« valeur refuge »* (Ganassali, 2009, p. 14). Les questions ont été améliorées grâce à la procédure d'entretiens exploratoires avec les étudiants au préalable. Ainsi le choix des thèmes et des catégories pour ces questions a été déterminé à partir de l'analyse des entretiens, ce qui nous permet de rester centrés sur le point de vue des étudiants et non sur les catégories pré-construites par nous les chercheurs. De plus, comme nous l'avons vu plus haut, les 11 entretiens conduits en amont avant la fabrication du questionnaire L1 ont permis de soulever un certain nombre de thèmes sensibles concernant le

travail en groupe, le travail en autonomie, le nombre d'heures de cours, la pratique de la grammaire, ainsi que le temps consacré au travail préparatoire. Ces points ont donc été intégrés dans le questionnaire L1 (cf. annexe IX). Les entretiens en L3 menés par un étudiant en Master 2 en 2011 n'ont pas soulevé les mêmes points.

Afin de garantir la fiabilité des résultats, nous avons pris le soin de suivre un certain nombre de règles techniques pour formuler nos questions, comme le précise de Singly (2008, p. 80-83)

- ne mettre qu'une question par question ;
- proposer un continuum incluant des réponses extrêmes et des réponses centristes pour les questions d'opinion ou d'attitudes (ex. : pas du tout d'accord, plutôt pas d'accord, plutôt d'accord, tout à fait d'accord selon l'échelle Likert[23]) ;
- éviter les négations et les doubles négations ,
- maîtriser l'ordre des questions.

En suivant Brown et Rodgers (2002, p. 143), nous avons également essayé d'éviter :

- les questions trop longues ;
- les questions ambiguës ;
- les questions incomplètes ;
- les choix de réponses qui se chevauchent, c'est-à-dire, qui ne s'excluent pas mutuellement.

Dörnyei (2007, p. 115) souligne les limites du questionnaire comme instrument d'enquête :

> *« the weakest aspect of questionnaires is the fact that the items need to be sufficiently simple and straightforward to be understood by everybody. Thus, this method is unsuitable for probing deeply into an issue. […] and the amount of time respondents tend to be willing to spend working on a questionnaire is rather short, which again limits the depth of the investigation. »*

Pour compenser ces limites et pour obtenir des données qualitatives relatives aux représentations des étudiants, nous avons donc proposé une question ouverte commune à L1 et à L3, qui leur demande de compléter la phrase suivante :

[23] L'échelle de Likert est une échelle répandue dans les questionnaires psychométriques. La personne interrogée exprime son degré d'accord ou de désaccord avec une affirmation sur une échelle comprenant 4 ou 6 niveaux.

« pour vous l'apprentissage de l'anglais en autonomie tel que vous l'avez vécu ce semestre, c'est ... »

Cette question permet également de solliciter des points d'amélioration. Pour les L3, nous avons laissé plus de place aux questions ouvertes afin qu'ils puissent évoquer leurs attentes vis-à-vis de l'évolution du dispositif hybride (cf. annexe X). Le questionnaire est anonyme afin de permettre aux étudiants de se sentir plus libres dans leurs réponses aux questions ouvertes.

7.4.2.3. Traitement et analyse des données

Une fois les réponses recueillies, les données de chaque questionnaire, soit un total de 639 questionnaires sur les trois années de l'étude (cf. chapitre 5, échantillonage), ont été entrées dans le logiciel Sphinx afin de permettre un traitement et une analyse automatisée. Notons que pour chaque réponse située sur une échelle est attribué automatiquement un chiffre selon l'échelle Likert, par exemple : pas du tout d'accord = 1, plutôt pas d'accord = 2, plutôt d'accord = 3, tout à fait d'accord = 4, ce qui facilite l'analyse statistique.

Nous nous sommes appuyés sur les fonctionnalités de Sphinx pour le traitement et l'analyse des données. Ainsi, nous avons pu procéder à des traitements à plat et croisés et également effectuer des tests statistiques (chi2) pour déterminer l'existence ou non d'une relation entre les variables étudiées. Nous avons pris soin d'exclure les non-réponses de nos analyses afin de ne pas fausser les résultats. Pour l'analyse des réponses textuelles à la question ouverte, le logiciel Sphinx nous a permis d'extraire les mots les plus fréquemment cités par les apprenants et de faire une analyse factorielle exploratoire des correspondances multiples sur le lexique des réponses, ce qui nous a aidé dans notre démarche d'analyse de contenu pour identifier les thèmes les plus saillants.

L'analyse factorielle des correspondances est une procédure d'analyse multivariée qui permet une analyse des co-occurrences du lexique du corpus (sur les 25 premiers mots, par exemple), autrement dit, les groupes de mots cités simultanément et donc associés. Cette notion d'association est importante pour l'analyse des représentations sociales, comme le confirme Vergès (2001, p. 550)

« une représentation ne se réduit pas à une thématique. […] Il convient d'aller plus loin en recherchant les relations qui existent entre les éléments sémantiques qui participent à sa construction. »

Cette technique permet ainsi d'explorer les thématiques principales et leurs relations, évoquées par une partie des apprenants, par le biais d'une carte factorielle (cf. figure 11.2, chapitre 11). La carte factorielle exploratoire est comme *« une sorte de cartographie du discours »*, selon Ganassali (2009, p. 175). Les mots placés au centre de la carte factorielle sont communs, partagés par tous les répondants, tandis que les mots situés en périphérie sont plus originaux (Ganassali, 2009, p. 175). L'intérêt de cette démarche est qu'elle nous donne des indications des éléments centraux de la représentation sociale, autrement dit, son noyau central (cf. chapitre 4), car selon Bonardi *et al*. (1999, p. 61) :

> *« un élément central tire ses propriétés fonctionnelles et son statut de ses rapports à l'ensemble de la structure, c'est-à-dire de sa forte connexité ou associativité avec l'ensemble des autres éléments de la représentation ».*

En plus de ces caractéristiques de connexité et d'associativité, Moliner (1994, p. 206) attribue deux autres propriétés au noyau central : sa valeur symbolique et la saillance. Grâce à cette technique, nous commençons donc à visualiser l'organisation de la représentation sociale. Ce type d'analyse est un prolongement de notre enquête qualitative par entretien. Ayant identifié des thèmes clés, nous avons ensuite effectué une analyse de contenu selon les procédures définies plus haut.

7.5. Synthèse

Nous avons choisi deux méthodes complémentaires, l'une qualitative, l'autre quantitative, pour étudier les représentations des étudiants, soit l'enquête par entretien et l'enquête par questionnaire. L'entretien nous permet d'avoir accès au contenu des représentations et aux attitudes adoptées par les apprenants, ainsi que les enseignants, le questionnaire, quant à lui, nous permet d'accéder à leur organisation et à leur structure interne. Nous avons exposé les limites des deux méthodes, ce qui justifie notre choix d'une approche pluri-méthodologique, tout en étant cohérent avec l'approche mixte, que nous avons adoptée tout au long de notre recherche-action.

Nous avons expliqué les objectifs et le déroulement des trois séries d'entretiens, que nous avons menés auprès de 22 apprenants L1 et 14 enseignants en 2010 et 2011. Le déroulement de ces entretiens a notamment été facilité et standardisé par un guide thématique. Les données

recueillies ont été retranscrites et analysées selon la méthode de l'analyse de contenu élaborée par Bardin (2007).

Nous avons exploré notre étude longitudinale composée de trois enquêtes par questionnaire ciblant tous les étudiants ayant participé au dispositif hybride en L1 en 2010 et 2011 et en L3 en 2012. Ces enquêtes avaient comme objectif d'évaluer la façon dont les apprenants s'étaient approprié le dispositif, ainsi que d'identifier l'organisation des représentations et leur éventuelle évolution dans le temps. Nous avons exploité les données de la première série d'entretiens exploratoires avec les L1 pour définir l'objet et les questions du questionnaire en fonction des points clés soulevés par les apprenants. Notre questionnaire comprend une majorité de questions fermées, dont la formulation suit un certain nombre de règles techniques. Cependant, ce type de question limite l'expression libre des répondants. Ainsi, nous avons inclus une question ouverte commune aux trois questionnaires, ce qui nous permet de suivre l'évolution des représentations. L'analyse du contenu des réponses à cette question ouverte par la méthode d'analyse factorielle exploratoire ouvre la voie à une meilleure compréhension de l'organisation et de la structure internes des représentations. Cette technique permet de mettre en évidence les éléments centraux et périphériques de la représentation et de repérer leurs relations.

PARTIE III – RESULTATS ET DISCUSSION

Chapitre 8 : Mesure des acquisitions : analyse de la production écrite

8.1. Introduction

En lien avec le modèle d'ergonomie didactique (Bertin *et al.*, 2010), que nous avons présenté dans les chapitres 2 et 3, nous nous intéressons ici au deuxième sous-système du modèle correspondant à l'environnement d'apprentissage. Ainsi, nous tenterons d'apporter quelques réponses aux questions que nous avons posées dans le chapitre 3 quant au potentiel du dispositif pour l'apprentissage et la mesure des ces acquisitions. L'évaluation des acquisitions menée en 2010 et 2011 par le biais d'un pré-test et d'un post-test basés sur la réalisation d'une macro-tâche réaliste avait pour but d'établir le niveau des étudiants en amont et en aval de la formation et ainsi de déceler des éventuelles évolutions de l'interlangue des apprenants. Une comparaison des résultats obtenus au pré-test et au post-test devaient donc permettre de refléter les performances des étudiants favorisées par le dispositif hybride et ainsi de nous donner des indications sur son potentiel pour l'apprentissage. Cette première enquête était motivée par l'hypothèse selon laquelle le dispositif hybride devait favoriser les acquisitions langagières. Nous voulons savoir si le dispositif hybride mis en œuvre a permis aux étudiants de progresser et si oui, quels apprentissages ont effectivement été réalisées par les apprenants. Plus précisément, quelles compétences sont réellement développées et quelles dimensions de la performance sont favorisées : la fluidité, la précision ou la complexité ?

Rappelons que les objectifs d'apprentissage de départ portaient sur les compétences linguistiques et pragmatiques et que, pour évaluer les performances liées, les enseignants ont attribué des niveaux du CECRL aux apprenants en se référant aux deux grilles d'évaluation présentées dans le chapitre 6. Il est important de préciser que ce niveau est inféré par rapport à une performance à un moment donné en lien avec une production, en l'occurrence, une production écrite. Nous présentons ici les résultats consolidés, c'est-à-dire une vue globale des résultats des pré-tests et des post-tests regroupant les résultats individuels des apprenants des 12 groupes. Comme nous l'avons précisé dans le chapitre 6, nous avons pris des mesures pour assurer l'harmonisation et la normalisation du jugement, dans la mesure possible, la fiabilité de nos résultats, mais il faut accepter qu'il y ait inévitablement un élément de subjectivité liée à la nature qualitative de cette étude. Bien qu'elle soit qualitative, nous présenterons les résultats

quantitativement montrant à nouveau que ces deux méthodologies sont étroitement liées. Ce chapitre est divisé en deux parties. Nous présenterons, dans un premier temps, les résultats globaux de l'évaluation des compétences linguistiques et pragmatiques, ainsi que ceux issus du croisement des niveaux du CECRL avec les notes de l'examen final. Ensuite, une deuxième partie sera consacrée aux résultats d'une analyse plus ciblée d'un échantillon de productions permettant de mesurer plus finement les acquisitions. Notons que certains de ces résultats ont déjà été publiés et que par conséquent les analyses peuvent se recouper (Belan & Narcy-Combes, 2011 ; Buck et McAllister, 2011 ; Narcy-Combes & McAllister, 2011).

8.2. Résultats des pré-tests et des post-tests

8.2.1. Évolution de la performance des compétences linguistiques

Les tableaux 8.1 et 8.2 montrent les résultats des pré-tests et les post-tests pour 2010 et 2011 respectivement et tiennent compte des abandons et des absences lors du post-test. Les résultats des pré-tests font apparaître une constante qui se retrouve avec peu de variation d'année en année en ce qui concerne le niveau en anglais des étudiants de première année de LEA : contrairement aux indications des programmes officiels, à peine un quart des étudiants qui entrent à l'université a le niveau requis (B2) pour suivre des études en anglais. En effet, la grande majorité d'entre eux ont un niveau B1 (entre 45 % et 49 %) et plus d'un quart se situe au niveau A2. Les tableaux 8.1 et 8.2 montrent la répartition des étudiants dans les différents niveaux du CECRL. Nous observons donc les mêmes tendances pour 2010 et 2011 et ceci pour les deux échantillons pris en compte, c'est-à-dire qu'il s'agisse de la totalité des étudiants ayant fait un pré-test ou de l'échantillon réduit excluant les abandons et les absents (cf. tableaux 8.1 et 8.2). Ces résultats mettent en évidence une grande disparité de niveaux entre les étudiants en première année et l'hétérogénéité à laquelle les enseignants sont confrontées dans leurs groupes. Ces résultats sont très similaires à ceux obtenus auprès d'étudiants de première année LLCE anglais à l'Université Stendhal, Grenoble (Payre-Ficout, 2011).

L'analyse des post-tests pour les deux années de l'étude montre deux phénomènes :

- une déperdition des étudiants ;
- une diminution du nombre d'étudiants aux niveaux moins avancés du Cadre en faveur des niveaux plus avancés.

Reste à savoir si ces deux phénomènes sont liés. Nous commencerons par explorer ce deuxième point avant de revenir au premier.

Les tableaux 8.1 et 8.2 montrent une tendance positive en ce qui concerne les acquisitions. Il y a plus d'étudiants aux niveaux B2 et C1 lors du post-test (entre 36 % et 38 % selon l'année) que lors du pré-test (25 %). Les niveaux A1/A2, quant à eux, passent d'un quart à 15% de l'échantillon, tandis que le nombre d'étudiants au niveau B1 reste stable. Une analyse des résultats individuels montre qu'un tiers des étudiants environ a progressé en anglais entre le pré-test et le post-test, soit 90 sur 285 étudiants en 2010 (31, 5 % de l'échantillon) et 105 sur 312 en 2011 (33,6 % de l'échantillon) (cf. tableaux 8.3 et 8.4). Selon ces tableaux, le changement le plus marquant concerne la progression des étudiants du niveau B1 vers B2, ainsi que du niveau A2 vers B1 (cf. tableaux 8.3 et 8.4). Certains étudiants ont connu une contre-performance lors du post-test : 19 étudiants en 2010 et 22 étudiants en 2011 ont fait une performance qui les place à un niveau A2 ou B1 alors qu'il étaient à B1 ou B2 lors du pré-test.

Tableau 8.1 : *Comparaison des résultats des pré-tests et des post-tests pour les performances linguistiques des étudiants LEA L1 (2010)*

	PRÉ-TEST (N = 401)		**PRÉ-TEST (N = 285) excluant abandons et absences**		**POST-TEST (N = 285)**	
Niveau CECRL	**Nombre d'étudiants**	**% du total**	**Nombre d'étudiants**	**% du total**	**Nombre d'étudiants**	**% du total**
A1	21	5,5%	9	3,0 %	1	0,3 %
A2	113	28,0%	68	24,0 %	43	15,0 %
B1	181	**45,0%**	135	**47,5 %**	132	**46,5 %**
B2 (niveau cible)	68	17,0%	55	19,0 %	86	**30,2 %**
C1	18	4,5%	18	6,5 %	23	8,0 %

Tableau 8. 2 : *Comparaison des résultats des pré-tests et des post-tests pour les performances linguistiques des étudiants LEA L1 (2011)*

	PRÉ-TEST (N = 437)		**PRÉ-TEST (N = 312) excluant abandons et absences**		**POST-TEST (N = 312)**	
Niveau CECRL	**Nombre d'étudiants**	**% du total**	**Nombre d'étudiants**	**% du total**	**Nombre d'étudiants**	**% du total**
A1	27	6,0%	11	3,50%	4	1,20%
A2	111	25,5%	70	22,50%	44	14,00%
B1	199	**45,5%**	153	**49,0%**	152	**48,8%**
B2 (niveau cible)	87	20,0%	68	21.8%	89	**28.5%**
C1	13	3,0%	10	3,20%	23	7,50%

Tableau 8.3 : *Évolution linguistique 2010*
(90 sur 285 étudiants ont amélioré leur performance)

Niveau CECRL	**Nombre d'étudiants**
A1 vers A2	7
A1 vers B1	1
A2 vers B1	**31**
A2 vers B2	8
B1 vers B2	**36**
B1 vers C1	2
B2 vers C1	5

Tableau 8. 4 : *Évolution linguistique 2011*
(105 sur 312 étudiants ont amélioré leur performance)

Niveau CECRL	**Nombre d'étudiants**
A1 vers A2	6
A1 vers B1	1
A2 vers B1	**39**
A2 vers B2	2
B1 vers B2	**43**
B1 vers C1	1
B2 vers C1	13

8.2.2. L'effet de la déperdition

Revenons au phénomène de déperdition ou d'attrition. Nous avons en effet perdu 116 étudiants entre les deux tests en 2010 et 125 étudiants en 2011. Comment expliquer cette diminution ? Pour connaître le sort de ce étudiants, nous avons croisé les résultats des pré-tests et des post-tests avec ceux de l'examen final. Il en résulte qu'un tiers environ correspond à des abandons (35 en 2010 et 30 en 2011), le reste étant absents le jour du test. Une hypothèse est que les étudiants qui ont des niveaux plus faibles (A1, A2) ont tendance à abandonner. Cependant, l'analyse de ces chiffres ne nous permet pas de valider ou invalider cette hypothèse, car les échantillons sont trop faibles. Sur les 35 abandons en 2010, 55 % ont effectivement les niveaux A1/A2, tandis qu'en 2011 les mêmes niveaux représentent 50 %.

Regardons maintenant le profil de tous les absents des post-tests. Vu les résultats des post-tests, nous pouvons penser qu'il s'agit surtout des étudiants aux niveaux A2 du CECRL, ce qui pourrait expliquer le nombre plus important d'étudiants aux niveaux plus avancés. Les figures 8.1 et 8.2 montrent que la répartition des absences entre les niveaux avancés et moins avancés du CECRL est assez équilibrée : 49 % versus 51 % en 2010 et 46 % versus 54 % en 2011, cependant l'impact de la perte sera plus ressenti aux niveaux moins avancés car l'échantillon au départ est moins important. C'est-à-dire, si on tient compte du nombre d'étudiants aux niveaux A1 et A2 présents au pré-test en 2010 (cf. tableau 8.1), soit 134 étudiants, la perte est de 57 étudiants, ce qui correspond à 42,5 % de l'échantillon. Pour les B1 et B2, la perte en 2010 était 59 étudiants sur un échantillon de 249, ce qui ne représente que 24 % de l'échantillon. Nous pouvons donc affirmer que la déperdition explique en partie la diminution du nombre d'étudiants aux niveaux moins avancés du CECRL, mais ce n'est pas la seule explication, car, comme le montrent les tableaux 8.3 et 8.4 un nombre important d'étudiants ont bien progressé entre les deux tests.

Une autre variable que nous avons croisée avec les niveaux du CECRL concerne l'accès au centre d'autoformation. Bien qu'il ne faille pas tirer de conclusion hâtive vu le nombre faible d'étudiants dans notre échantillon d'abandons (35 apprenants en 2010 et 30 en 2011), nous constatons que ceux qui abandonnent sont ceux qui vont le moins au centre d'autoformation et sont les moins impliqués dans leur formation : deux tiers des abandons en 2010 et 2011 n'avaient jamais utilisé le centre d'autoformation (68, 5 % et 60 % respectivement).

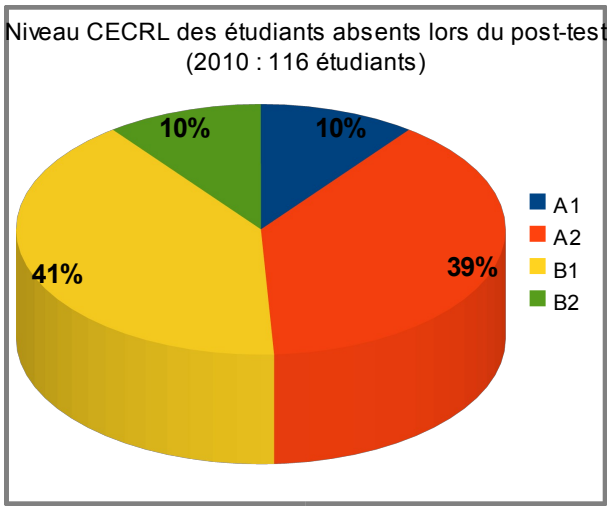


Figure 8.1 *: Niveau du CECRL des étudiants étudiants absents lors du post-test en 2010*

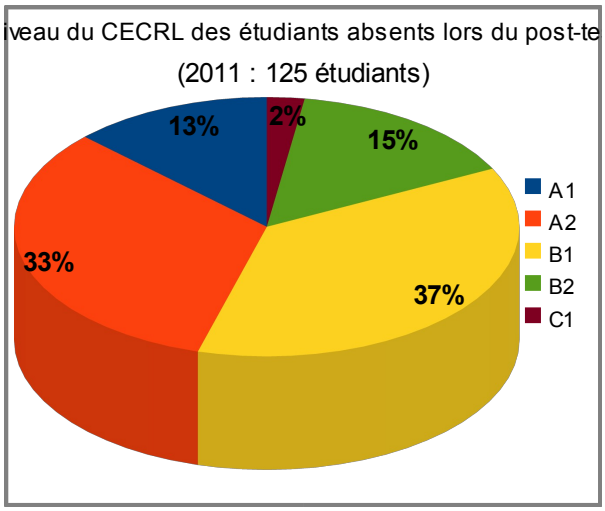


Figure 8.2 *: Niveau du CECRL des absents lors du post-test en 2011*

8.2.3. Évolution des performances pragmatiques

La dimension pragmatique relève de la partie non linguistique de la production écrite des apprenants, mais est tout aussi essentielle à l'accomplissement de la tâche. Rappelons qu'elle est évaluée selon les critères du développement des idées, de l'organisation des informations, de la précision et du respect du registre. Par rapport aux performances linguistiques, nous notons des scores plus élevés pour le niveau des performances pragmatiques. En effet, plus d'un tiers des étudiants en LEA L1 ont un niveau supérieur à B2, mais la majorité se situe toujours au niveau B1 (entre 42 % et 48 %). Nous constatons tout de même, par rapport aux compétences linguistiques, qu'il y a moins d'étudiants aux niveaux moins avancés du CECRL, donc les résultats sont meilleurs même pour les étudiants les moins avancés (cf. tableaux 8.5 et 8.6).

Tableau 8.5 : *Comparaison des résultats des pré-tests et des post-tests pour les compétences pragmatiques des étudiants LEA L1 (2010)*

	PRÉ-TEST (N = 401)		**PRÉ-TEST (N = 285) excluant abandons et absences**		**POST-TEST (N = 285)**	
Niveau CECRL	**Nombre d'étudiants**	**% du total**	**Nombre d'étudiants**	**% du total**	**Nombre d'étudiants**	**% du total**
A1	11	2,7%	4	1,4 %	1	0,3 %
A2	100	25,0%	56	19,6 %	25	9 %
B1	168	**42,0%**	119	**42,0 %**	118	**41,5 %**
B2 (niveau cible)	101	**25,0%**	85	**30 %**	109	**38,2 %**
C1	21	**5,3%**	21	**7 %**	32	11 %

Tableau 8.6 : *Comparaison des résultats des pré-tests et des post-tests pour les compétences pragmatiques des étudiants LEA L1 (2011)*

	PRÉ-TEST (N = 437)		**PRÉ-TEST (N = 312) excluant abandons et absences**		**POST-TEST (N = 312)**	
Niveau CECRL	**Nombre d'étudiants**	**% du total**	**Nombre d'étudiants**	**% du total**	**Nombre d'étudiants**	**% du total**
A1	16	3,6%	7	2,0%	1	0,3%
A2	102	23,4%	55	17,6%	26	8,4%
B1	193	**44,0%**	151	**48,4%**	141	**45,0%**
B2 (niveau cible)	100	**23,0%**	80	**26,0%**	112	**36,0%**
C1	26	**6,0%**	19	**6,0%**	32	10,3%

Les performances pragmatiques ont évolué par rapport au pré-test en suivant les mêmes tendances constatées pour les performances linguistiques, c'est-à-dire une évolution significative entre le niveau A2 et B1 (29 étudiants concernés en 2010 et 33 en 2011) et entre le B1 et le B2 (35 étudiants en 2010 et 52 en 2011), même en tenant compte du biais de la

déperdition. En tout, le dispositif a permis à un tiers des étudiants d'améliorer le niveau de leurs performances pragmatiques.

8.2.4. Mesure de l'accomplissement de la tâche

Il est intéressant d'examiner de plus près une dimension de la performance pragmatique qui est importante à notre étude, celle du degré d'accomplissement de la tâche. Ici nous nous intéressons au respect de la forme et du contenu de la tâche, ainsi que des normes de registre associées à la rédaction d'un article journalistique. Lors du pré-test en 2010 et 2011 environ la moitié des étudiants n'avait pas correctement effectué la tâche en respectant les consignes (cf. figures 8.3 et 8.4). On note une progression pour ce critère lors du post-test : le pourcentage d'étudiants ayant réussi à effectuer la tâche correctement passe de 55 % à 62 % en 2010 et de 44% à 55 % en 2011. Nous examinerons les explications possibles de cette performance améliorée dans la discussion des résultats.

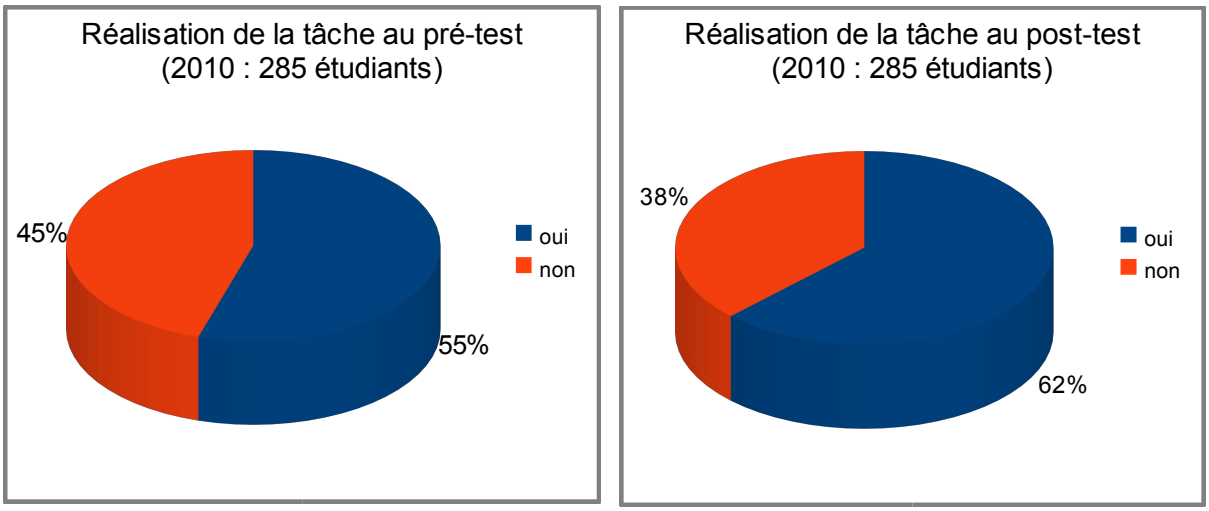


Figure 8.3 : *Comparaison des pourcentages d'étudiants ayant réussi à réaliser la tâche conformément à nos attentes au pré-test et au post-test en 2010*

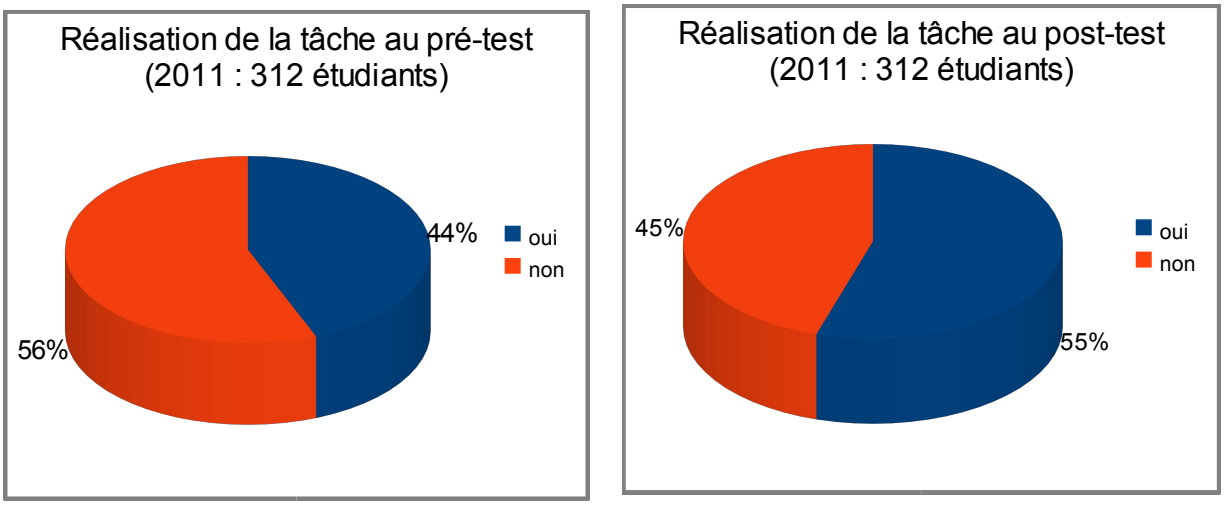


Figure 8.4 : *Comparaison des pourcentages d'étudiants ayant réussi à réaliser la tâche conformément à nos attentes au pré-test et au post-test en 2011*

8.2.5. La double dimension de la progression

Au vu de ces résultats, la question qui se pose est de savoir s'il s'agit des mêmes étudiants ayant amélioré à la fois leurs performances linguistiques et pragmatiques ou des étudiants différents ayant amélioré une seule des performances. Pour 2010 dans les trois quarts des cas, il s'agit du même apprenant, c'est à dire 73 % des apprenants (66 sur 90) qui ont amélioré leur niveau de performances linguistiques, ont également vu évoluer leur niveau de performances pragmatiques. Pour les autres apprenants, un quart environ, ils ont amélioré une seule performance. Ces mêmes tendances sont observées en 2011 avec 69 % des apprenants améliorant les deux performances en parallèle (soit 72 étudiants sur 105).

8.2.6. Comparaison des niveaux linguistiques du post-test avec les notes de l'examen final

Pour poursuivre nos analyses, nous avons croisé les résultats des post-tests pour les compétences linguistiques avec ceux de l'examen final afin de vérifier s'il y avait des correspondances entre le niveau du CECRL et le niveau de performance obtenu par les mêmes apprenants lors de l'examen. Pour cette étude, nous employons une procédure de statistique descriptive, comme nous l'avons décrite dans le chapitre 6. La première étape requiert donc de calculer la moyenne afin d'établir la tendance centrale. La figure 8.5 montre les notes moyennes par niveau du CECRL pour 275 étudiants[24]. Nous avons effectué la même étude en 2011 (cf. figure 8.6) pour vérifier les tendances. Notons pour cette analyse que nous n'avons

[24] Sur 285 étudiants ayant fait un post-test en 2010, 276 se sont effectivement présentés à l'examen. Nous avons écarté de cette analyse un étudiant ayant un niveau A1, ce qui donne lieu au chiffre de 275 étudiants.

pas pris en compte les étudiants au niveau A1, car le nombre faisant partie de notre échantillon encore présents à l'examen final était trop faible (1 en 2010 et 4 en 2011), ce qui diminue la fiabilité de l'analyse. La figure 8.5 semble montrer, pour 2010, une relation entre le niveau du CECRL, déterminé selon notre grille d'évaluation, et la moyenne des notes obtenu à l'examen. En effet, les deux progressent de manière cohérente et constante, la note moyenne allant de 7 sur 20 pour un étudiant au niveau A2 jusqu'à 12,5 sur 20 pour un étudiant au niveau C2. Les mêmes tendances en fonction du niveau du CECRL sont observées pour 2011 et nous constatons même une amélioration de la note moyenne allant de 7,9 sur 20 pour un étudiant au niveau A2 jusqu'à 14,5 pour un étudiant au niveau C1 (voir figure 8.6). Ces résultats sembleraient indiquer une relation entre le niveau du CECRL et celui réalisé lors de l'examen, mais ces chiffres sont-ils fiables sachant que les valeurs extrêmes se reportent sur la moyenne. Vu la variabilité des notes des apprenants à chaque niveau, comme en témoignent les notes les plus basses et les notes les plus élevées dans les tableaux 8.7 et 8.8, il est nécessaire de calculer les écarts types pour comprendre la dispersion de l'ensemble des données autour de la moyenne et de faire le test chi-deux pour vérifier s'il y a une relation ou non.

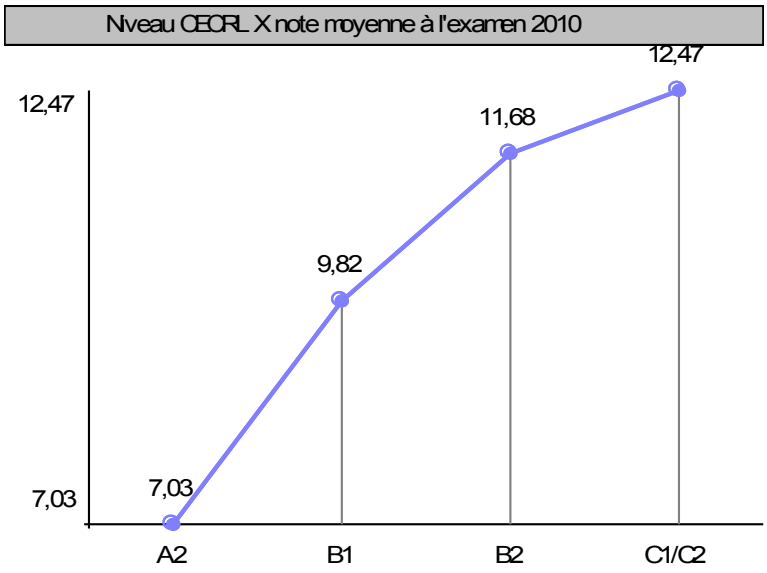


Figure 8.5 : *Rapport entre la moyenne des notes à l'examen final et le niveau CECRL des performances linguistiques lors du post-test (2010) pour 275 étudiants.*

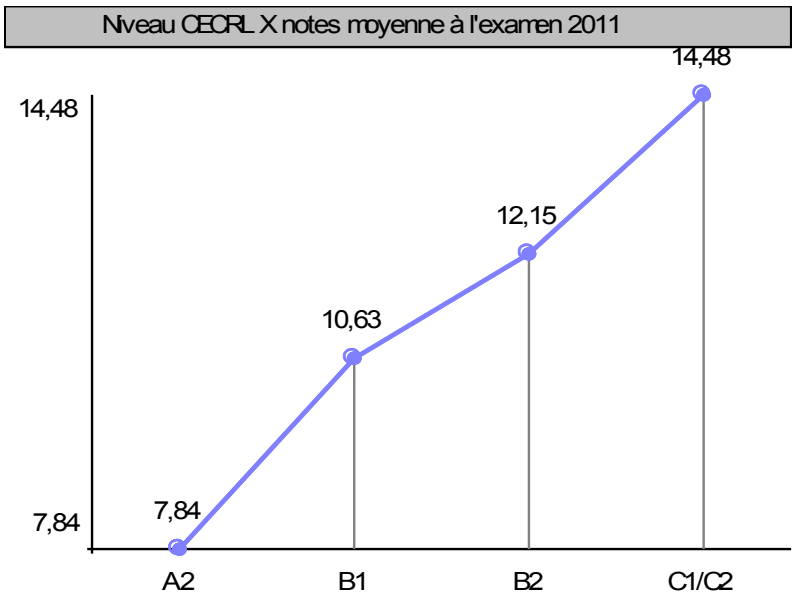


Figure 8.6 : *Rapport entre la moyenne des notes à l'examen final et le niveau CECRL des performances linguistiques lors du post-test (2011) pour 298 étudiants.*

En se basant sur une distribution normale, comme nous l'avons expliqué dans la méthodologie, l'analyse des écarts types pour 2010 (cf. tableau 8.7) montre que la majorité des étudiants s'écartent de 3 points par rapport à la moyenne pour les niveaux A2 et C1, ce qui signifie que les notes d'examen des apprenants au niveau A2 du CECRL varient entre 4 et 10 sur 20 et entre 9,4 et 15,5 pour les C1. Les écarts types sont un peu moins élevés pour les B1 et B2, donc les notes des étudiants à ces niveaux sont plus concentrées autour de la moyenne : entre 8,9 et 14,5 pour les B1 et entre 9,4 et 15,6 pour les B2. En 2011 nous constatons une amélioration à la fois du niveau (toutes les notes moyennes augmentent en lien avec le niveau du CECRL par rapport au 2010) et des écarts types qui, eux, diminuent. En effet, les écarts types se sont resserrés autour de 2,6 points pour les B1 et B2 et 2,9 points pour les A2 et C1. Une homogénéité s'est donc effectuée par rapport à 2010, ce qui signifie que les notes des étudiants sont plus regroupées autour de la moyenne. Malgré ces petites divergences, les écarts types sont similaires quelque soit le niveau ou l'année et restent relativement faibles (entre 2,6 et 3 points), ce qui renforce notre analyse et nous permet de dire que les moyennes qui figurent dans les graphiques 8.1 et 8.2 sont des mesures fiables de tendance centrale. Ainsi, nous pouvons dire qu'il y a bien une relation entre le niveau du CECRL pour les performances linguistiques et la note de l'examen qui varie peu chaque année où un niveau A2 correspond à 7 sur 20, le niveau B1 à 10, le niveau B2 à 12 et le C1 se situe entre 12,5 et 14,5.

Tableau 8.7 : *Notes moyennes par niveau CECRL et analyse des écarts types (2010)*

Niveau CECRL	Nombre d'étudiants	Note moyenne à l'examen final	Écart type	Note la plus basse	Note la plus élevée
A2	42	**7,03**	**3**	1	13,3
B1	126	**9,82**	**2,6**	3	16,3
B2	86	**11,68**	**2,8**	6	17,3
C1	21	**12,47**	**3,1**	7	18,6

Tableau 8.8 : *Notes moyennes par niveau CECRL et analyse des écarts types (2011)*

Niveau CECRL	Nombre d'étudiants	Note moyenne à l'examen final	Écart type (SD)	Note la plus basse	Note la plus élevée
A2	39	**7,84**	**2,9**	1	12,75
B1	148	**10,6**	**2,6**	3,75	16,25
B2	88	**12,1**	**2,6**	3,5	16,5
C1	23	**14,5**	**2,9**	9	19,5

Cette relation est confirmée par le test chi-deux. Selon ce test, effectué par le logiciel Sphinx, la relation entre le niveau du CECRL et la note de l'examen est significative pour 2010. La table statistique, que nous avons consultée, montre que la valeur théorique pour 15 degrés de liberté et un seuil de 0,1 % (le risque de se tromper) est de 22,307. En comparaison, le niveau de chi-deux observé pour notre échantillon est de 101,93. Puisque cette valeur est supérieure à la valeur théorique, l'hypothèse H0 est rejetée (c'est celle de l'indépendance des variables), ce qui signifie qu'il y a bien une dépendance entre les variables. Nous avons constaté les mêmes résultats pour 2011 (cf. annexe XI). Cette relation semble témoigner d'une acculturation des enseignants du système par niveau. Les résultats sont à prendre avec précaution.

8.2.7. Évaluation des niveaux et la remédiation

Cette étude a été accompagnée d'une réflexion sur la remédiation, c'est à dire elle a permis à chaque enseignant d'apporter un soutien et un suivi personnalisé à ses apprenants en fonction de leurs besoins identifiés par les grilles linguistiques et pragmatiques. Ces grilles, comme le souligne Bourguignon (2010, p. 71), ont une *« double utilité »*. Non seulement, elles nous permettent de définir le niveau de performances des apprenants et de mettre en place une

remédiation, comme nous venons de démontrer, mais grâce aux critères et aux indicateurs de performance, elles permettent également de donner des indications aux apprenants de ce qu'il faut mettre en œuvre pour atteindre un niveau supérieur, ce qui contribue à les responsabiliser pour prendre en charge leur formation (Bourguignon, 2010).

8.2.8. Synthèse des résultats des pré-tests et des post-tests

Nos résultats montrent que la majorité des étudiants en LEA ont un niveau inférieur à B2 pour les performances linguistiques à l'entrée à l'université, ce qui contraste avec les indications des programmes officiels. La grande majorité (deux tiers de l'échantillon) se situe effectivement aux niveaux B1 et A2. Malgré des scores plus élevés pour le niveau des performances pragmatiques, la majorité se situe toujours au niveau B1. Le dispositif a, néanmoins, permis à un quart des étudiants de l'échantillon, voire un tiers si on prend en compte les progressions marginales, d'évoluer, notamment en ce qui concerne les étudiants au niveau B1 en les aidant à progresser vers B2. De plus, nous avons remarqué que dans deux tiers des cas, il s'agit des mêmes étudiants qui améliorent à la fois leurs performances linguistiques et pragmatiques. Le croisement des données du post-test avec celles de l'examen final a permis de mettre en évidence un lien entre le niveau du CECRL attribué par les enseignants dans le cadre de cette évaluation et la note moyenne de l'examen, ce qui a été confirmé par l'étude des écarts types. Ainsi, un niveau A2 correspond à environ 7 sur 20, le niveau B1 à 10, le niveau B2 à 12 et le C1 se situe entre 12,5 et 14,5. Nos résultats sont cohérents d'une année à l'autre dans la mesure où les résultats de 2011 confirment les tendances observées en 2010.

L'évaluation mise en place nous a donc permis de revenir sur les hypothèses de départ et de les valider. En effet, ces résultats semblent montrer que le dispositif hybride a été favorable à l'apprentissage en contribuant au développement des compétences linguistiques et pragmatiques pour une partie des étudiants, même si dans l'ensemble le niveau de la majorité des étudiants reste stable. De plus, les grilles d'évaluation critériées nous ont permis de rendre compte de manière analytique et détaillée du niveau atteint par chaque apprenant pour ensuite mettre en place des remédiations, servant ainsi de levier d'apprentissage.

Cependant, la vue globale des résultats nous permet pas de savoir précisément quelles dimensions des compétences ont été favorisées. Pour cela, il faut mener une analyse plus approfondie des productions écrites. C'est vers cette analyse que nous nous tournons maintenant.

8.3. Résultats de l'analyse de l'évolution de la fluidité, de la complexité et de la précision des productions écrites

Les résultats que nous venons de présenter ont montré que le dispositif hybride a permis l'évolution de l'interlangue pour environ un tiers des étudiants au cours du semestre, mais nous ne savons pas précisément quelles dimensions de la performance linguistique ont été favorisées. Pour approfondir notre compréhension des apprentissages effectivement réalisés par les apprenants dans le cadre du dispositif hybride, nous avons donc examiné la manière dont la fluidité, la complexité et la précision des productions écrites a évolué entre le pré-test et le post-test grâce à une analyse quantitative du contenu d'un échantillon des productions (n=15).

Nous présentons ici les résultats de cette analyse qui s'appuie sur les six mesures linguistiques examinées dans le chapitre 6. Des tableaux donneront une vue synthétique des données à partir d'une analyse statistique descriptive. Les détails des résultats, en particulier les résultats individuels, sont joints en annexe XII. Nous avons testé les résultats statistiquement, ce qui nous permet d'affirmer si les évolutions observées sont significatives ou non et ainsi de nous fournir des indications sur le potentiel du dispositif pour l'apprentissage. Pour appuyer nos résultats, nous présenterons quelques extraits des productions des apprenants qui mettent en évidence les évolutions observées de la performance.

8.3.1. Évolution de la fluidité

La quasi totalité des productions de cet échantillon a connu une évolution positive en termes de fluidité selon l'indice basé sur le nombre total de mots du texte (cf. annexe XII). A l'exception d'un étudiant (P7), ils ont tous rédigé des textes plus longs lors du post-test qu'au cours du pré-test, ce qui est confirmé par l'analyse statistique. En effet, le *t-test* (cf. chapitre 6) révèle que la fluidité des productions écrites des apprenants des deux groupes est significativement plus élevée lors du post-test que lors du pré-test (cf. tableau 8.9). Les moyennes croissent de manière significatives : pour les apprenants du niveau A2 vers B1 l'augmentation du nombre de mots produits est de 21,6 % au niveau de confiance de 95 % (p= 0,017) et pour les apprenants B1 vers B2, elle est de 34,6 % au niveau de confiance de 99 % (p = 0,007). La fluidité a incontestablement progressé pendant la durée du dispositif.

Si on considère la variabilité intra-groupe, le nombre de mots a augmenté de façon assez variable allant de +4 % à + 45% pour les A2 vers B1 et de + 5% à +67% pour les B1 vers B2 (cf. annexe XII). Les écart types montrent qu'il y a moins de variabilité pour les étudiants au

niveau A2, car la dispersion autour de la moyenne est de 20 mots au pré-test et 29 pour les post-test tandis que pour les B1 ces valeurs sont plus importantes, en particulier pour le post-test. Les résultats confirment notre hypothèse de départ que le dispositif hybride a permis uneévolution positive de la fluidité des productions langagières des apprenants. Cependant, nous ne pouvons pas affirmer que les apprenants du niveau B1 vers B2 écrivent plus que ceux du niveau A2 vers B1, car la différence du nombre de mots entre les deux groupes est statistiquement non significative et aucune corrélation n'a été identifiée par le test chi-deux entre le niveau CECRL et la fluidité.

Tableau 8.9. *Résultats de l'analyse de la fluidité des productions écrites des apprenants (nombre de mots)*

Niveau CECRL	**Pré-test Moyenne**	**Pré-test Écart type**	**Post-test Moyenne**	**Post-test Écart type**	**Valeur-*t***	**Degrés de liberté *ddl***	**Probabilité* *(p)***
A2 vers B1 *(n = 7)*	187,5	20,7	228	29,7	3,26	6	0,017
B1 vers B2 *(n = 8)*	224,8	36,3	302,7	74,1	3,7860	7	0,01

***** *Two-tailed t-test.*

8.3.2. Évolution de la diversité lexicale (valeur D)

Rappelons que la valeur D de la diversité lexicale calculée par le logiciel D-Tools peut varier entre 0 et 90. Plus le chiffre est élevé, plus la variété des mots utilisés dans le texte est importante (cette mesure rappelle la distinction type/occurrence ou « Type-Token »). Les moyennes pour la valeur D sont quasiment identiques pour les deux groupes d'apprenants à la fois pour le pré-test et le post-test (cf. tableau 8.10). Il y a donc très peu, voire pas du tout, de variabilité inter-groupe pour cette mesure, ce qui va à l'encontre de notre hypothèse concernant la capacité des apprenants aux niveaux avancés du CECRL à produire une plus grande variété de mots que les apprenants des niveaux moins avancés, sans que les résultats soient statistiquement significatifs (p=0,10). En revanche, la variabilité intra-groupe est très marquée pour les deux groupes, comme le montrent les écarts types : la dispersion autour de la moyenne est importante sauf pour le post-test au niveau A2 vers B1. Ce résultat est cohérent avec des études similaires (Read, 2005 ; Benerjee, Franceschina & Smith, 2007). La lecture du tableau 8.10 semble montrer une évolution positive de la diversité lexicale entre le pré-test et le post-test, cependant le *t-test* montre que ces différences ne sont pas significatives, car la

probabilité est supérieure à 5% (p = 0,10).

Tableau 8.10 *Résultats de l'analyse de la diversité lexicale des productions écrites des apprenants*

Niveau CECRL	**Pré-test Moyenne**	**Pré-test Écart type**	**Post-test Moyenne**	**Post-test Écart type**	**Valeur-*t***	**Degrés de liberté *ddl***	**Probabilité* *(p)***
A2 vers B1 (N = 7)	69,5	11,45	76,96	5,23	1,88	6	0,10
B1 vers B2 (N = 8)	69,49	15,3	80,23	12,7	1,8928	7	0,10

***** *Two-tailed t-test.*

8.3.3. Évolution de la complexité lexicale (LAMBDA)

La valeur LAMBDA calculée par le logiciel P_Lex, qui mesure le degré de sophistication du répertoire lexical, peut varier entre 0,5 à 4,5. Plus la valeur est élevée, plus le texte comprend un pourcentage plus important de mots rares, ou de basse fréquence, qui sont considérés comme étant complexes. Le tableau 8.11 montre que le critère de la sophistication lexicale différencie les apprenants du niveau A2 vers B1 de ceux du niveau B1 vers B2 au moins pour le pré-test : la différence entre les deux moyennes est significative à un seuil de confiance de 95 % selon un *t-test* effectué dans le logiciel Sphinx qui compare les moyennes avec le total (t = 2,07, p = 0,048). Ainsi, lors du pré-test les apprenants du niveau B1/B2 ont utilisé un vocabulaire plus riche et plus complexe que les apprenants moins avancés. Cependant, cette différence s'estompe lors du post-test, comme le montre le tableau 8.11. En effet, cinq apprenants sur 7 au niveau A2 vers B1 acquièrent de nouvelles connaissances lexicales et enrichissent leur vocabulaire au cours du semestre, comme en témoignent les augmentations de l'ordre de 46 % (P1) à 255 % (P7) (cf. annexe XII). Cette évolution est significative à une probabilité inférieure à 10 % (p=0,08). Martin (2009, p. 69) nous rappelle que la valeur seuil pour un risque en statistiques (p) pour une étude donnée peut être définie à un niveau soit inférieur à 10% (p<0,10) soit à 5% (p<0,05) selon les exigences du sociologue. Pour un statisticien le seuil habituel de 5 % est plus fiable, car plus la probabilité est faible, plus les résultats sont significatifs. Dans le cas où nous adoptons l'usage d'une probabilité inférieure à 5 %, les résultats pour la complexité lexicale des étudiants au niveau A2 vers B1 ne sont plus statistiquement significatifs, mais puisque cette valeur est <0,10, on pourra la considérer comme tendancielle. On parlera alors d'un seuil marginal. Ces résultats sont donc à prendre

avec précaution.

Tableau 8.11 *Résultats de l'analyse de la complexité lexicale des productions écrites des apprenants*

Niveau CECRL	**Pré-test Moyenne**	**Pré-test Écart type**	**Post-test Moyenne**	**Post-test Écart type**	**Valeur-*t***	**Degrés de liberté *ddl***	**Probabilité* *(p)***
A2 vers B1 (N = 7)	1,13	0,4	1,7	0,5	2,1	6	0,08
B1 vers B2 (N = 8)	1,71	0,2	1,83	0,4	0,61	7	0,5

***** *Two-tailed t-test.*

Cependant, si on regarde les résultats individuels de plus près (cf. annexe XII), nous constatons qu'il existe parmi l'échantillon une valeur extrême : le P4. Tous les autres apprenants montrent une tendance à l'augmentation, tandis que pour le sujet P4 nous observons une tendance à la diminution de l'ordre de -47 %, ce qui peut avoir un effet sur le résultat global étant donné la faible taille de l'échantillon et donc expliquer pourquoi nous n'avons pas atteint le seuil de signifiance ($p<0,05$). En effet, si on exclut le P4 de l'échantillon et on refait le *t-test*, un tout autre résultat est obtenu où la probabilité est à moins de 1 % ($p=0,0069$). Dans ce cas les résultats pour la complexité lexicale des apprenants A2 vers B1 sont donc significatifs. Il est nécessaire d'avoir un échantillon de productions plus important pour en tirer des conclusions. Pour illustrer cette évolution, prenons l'exemple de l'apprenant (P7) du niveau A2 vers B1, qui a vu sa valeur LAMBDA augmenter de 156 % entre le pré-test et le post-test. Nous allons maintenant étudier un extrait de chaque test pour apprécier les différences (voir tableaux 8.12 & 8.13). Nous avons choisi le dernier paragraphe des deux tests en mettant en évidence les mots considérés complexes par le logiciel.

Tableau 8.12 : *extrait du pré-test de l'apprenant P7*

Valeur LAMBDA : 0,89 pour la totalité de son texte Mots rares / complexes codifiés « 2 » dans le logiciel P_Lex	What's more, there is some troubles for people and animals who are living in the forest. Families with parents and some children are living on the river for instance. Thos tribes eat fish from the river and the forest is their house. But Camisea pipeline constructions cause them disagrements: their house can be destroyed by the workers who don't pay attention to them; they smell gas pipeline. This is not very healthy. The river is contaminated but they need to eat fishs. The indigenous communities worry about their forest.

Tableau 8.13 : *extrait du post-test de l'apprenant P7*

Valeur LAMBDA : 2,28 pour la totalité de son texte Mots rares / complexes codifiés « 2 » dans le logiciel P_Lex	However, there are means used to stop counterfeiting. First, there are legally rights to protect genuine products: patents for inventions, copyrights for artistic works and softwares, and trademarks for words, pictures and symbols. If these rights are not respected, companies can use the legal system by taking copycats factories to court. Next, there is the awareness advertising campaigns which are useful to warn customers about the risks of buying counterfeiting. It uses slogan and pictures which takes attention of the customers in order to make them aware of the current situation.

Les résultats du logiciel montrent que les segments du texte du pré-test sont composés majoritairement de mots appartenant aux catégories « 0 » et « 1 » dans P_Lex (cf. chapitre 6), c'est-à-dire les 2000 mots les plus fréquents en anglais, tandis que le deuxième texte se caractérise par des segments ayant 2, 3, voire, 4 mots de la catégorie « 2 », autrement dit, les mots de basse fréquence en anglais. Dans les extraits que nous avons sélectionnés les mots de basse fréquence considérés comme complexes par le logiciel sont les mots de la langue de spécialité, empruntés des thématiques étudiées soit au premier semestre pour le pré-test, soit dans le cadre du dispositif hybride pour le post-test et directement en lien avec le sujet du test. Le deuxième extrait présente plus de mots rares que le premier et une des raisons peut être liée au sujet des tests. En effet, le sujet du pré-test peut susciter un taux plus important de mots fréquents, comme par exemple : people, animals, forest, fish, children, eat, parents *etc*. dans le

sens où les images du test (cf. annexe I) font appel à ces mots directement. Tandis que les images du post-test sont plus abstraites (cf. annexe II), ce qui peut favoriser la complexification du lexique. Toutefois, cela n'explique pas pourquoi les apprenants B1 vers B2 n'ont pas vu leur complexité lexicale évoluer.

Nous avons souligné des mots isolés dans ces extraits en relation avec la mesure, mais il s'agit en effet de blocs lexicalisés (*chunks*) auxquels les apprenants ont été confrontés dans le cadre du dispositif hybride, tels que : *« protect genuine products »*, *« patents for inventions »*, *« copycat factories », « taking copycats to court »*, *« awareness advertising campaigns* » *etc.*, ce qui contribue à la fluidité de la production et met en exergue le rôle de l'automaticité. Nous pouvons supposer que l'apprenant a mémorisé ces blocs lexicalisés au cours du semestre et a pu les réactiver dans sa mémoire lors de la réalisation de la tâche. Cet exemple laisse penser que le dispositif hybride a effectivement facilité les acquisitions lexicales pour ce groupe d'apprenants. De nombreux exemples viennent renforcer celui-ci : le tableau 8.14 montre un échantillon de blocs lexicalisés employés par d'autres apprenants A2 vers B1 qui ont vu leur complexité lexicale évoluer de manière positive. Certains blocs sont repris par plusieurs étudiants : *« warn consumers about the risks »* (repris par P1 et P3), d'autres sont employés de manière répétitive dans les productions des apprenants, tels que *« genuine products »* est utilisé 4 fois dans la production P3, et *« shoddy products* » est utilisé deux fois par l'apprenant P5.

Tableau 8.14 : *exemples de blocs lexicalisés employés par les apprenants A2 vers B1 lors du post-test*

warn consumers about the risks (P1) et (P3)
to make fakes (P1)
this expansion of fakes (P1)
genuine products (P3)
[products] are vulnerable to copying (P3)
Perpetrator produce fakes (P5)
They churn out shoddy products. (P5)
They ignore patents or intellectual property (P5)
anti-counterfeiting measures (P5)
Counterfeit goods (P6)
They [companies] are loosing their competitivity and profits. (P6)

8.3.4. Évolution de la complexité syntaxique

Nous allons maintenant examiner les résultats de l'évolution de la complexité syntaxique à partir de la mesure globale (la longueur moyenne d'un T-Unit ou MLTU) et de la mesure spécifique (le taux de subordination).

8.3.4.1. Mesure globale de la complexité syntaxique

Selon la mesure globale de la complexité syntaxique, plus l'unité de sens (T-unit) est longue en termes du nombre de mots, plus elle est complexe. Les méta-analyses de Ortega (2003) et Wolfe-Quintero *et al.* (1998) nous guident quant à la taille moyenne d'une unité de sens. Comparant le MLTU dans 18 études, Ortega (2003) note une moyenne de 10 mots, avec une variabilité selon le niveau de l'apprenant, allant de 5 mots pour les apprenants les moins avancés jusqu'à 15 mots pour les apprenants les plus avancés. Wolfe-Quintero *et al.* (1998) ont constaté une plus grande variabilité allant de 6 mots pour les étudiants moins avancés jusqu'à 23 mots pour les plus avancés.

L'analyse des données observées dans le cadre de notre évaluation révèle peu de variabilité inter-groupe pour cette mesure à la fois pour le pré-test et le post-test (cf. tableau 8.15). Au premier abord, les B1/B2 semblent écrire des phrases plus longues, mais cette différence n'est pas statistiquement significative. Par ailleurs, nous constatons qu'il n'y a pas d'évolution significative pour les deux groupes d'apprenants entre le pré-test et le post-test. L'étude d'Ortega (2003) apporte un éclairage à cette question. Nous y reviendrons dans la discussion (cf. chapitre 12). Les résultats individuels présentés en annexe XII montrent que les moyennes varient entre 12 et 19 pour le pré-test et 11 et 20 pour le post-test.

Tableau 8.15 *Résultats de l'analyse de la complexité syntaxique des productions écrites des apprenants à partir de la mesure globale*

Niveau CECRL	**Pré-test Moyenne**	**Pré-test Écart type**	**Post-test Moyenne**	**Post-test Écart type**	**Valeur-*t***	**Degrés de liberté *ddl***	**Probabilité* *(p)***
A2 vers B1 (N = 7)	11,5	1,6	12,3	1,1	1,0300	6	0,34
B1 vers B2 (N = 8)	14,7	2,56	14	3,56	0,6272	7	0,55

***** *Two-tailed t-test.*

8.3.4.2. Mesure spécifique de la complexité syntaxique

Selon la deuxième mesure de complexité syntaxique, qui mesure le taux de subordination (nombre total de propositions/T-unit ou *C/TU*), plus le chiffre se rapproche de 2 plus la production est complexe, car un ratio de 2 à 1 indique que pour chaque proposition principale dans un texte il y a une proposition subordonnée. La méta-analyse de Ortega (2003), portant cette fois sur 8 études ayant utilisé cette mesure, montre une moyenne de 1,46 avec une variabilité allant de 1,2 pour les étudiants moins avancés à 1,78 pour les étudiants avancés. Notre analyse montre une variation significative entre les deux groupes pour le pré-test, mais lors du post-test ces différences s'estompent (voir tableau 8.16). Ainsi, lors du pré-test les apprenants B1/B2 écrivent des phrases plus complexes comprenant plus de propositions subordonnées que les A2/B1, mais prêtent moins attention à la complexité syntaxique de leurs productions lors du post-test. La variabilité intra-groupe est plus importante pour les apprenants B1/B2 par rapport à ceux du niveau A2/B1 dans l'emploi de propositions subordonnées. Nous ne constatons aucune évolution de la complexité syntaxique entre le pré-test et le post-test pour cette mesure.

Tableau 8.16 *Résultats de l'analyse de la complexité syntaxique des productions écrites des apprenants à partir de la mesure spécifique*

Niveau CECRL	**Pré-test Moyenne**	**Pré-test Écart type**	**Post-test Moyenne**	**Post-test Écart type**	**Valeur-*t***	**Degrés de liberté *ddl***	**Probabilité* *(p)***
A2 vers B1 (N = 7)	1,38	0,08	1,45	0,16	1,1600	6	0,29
B1 vers B2 (N = 8)	1,74	0,22	1,65	0,23	0,89	7	0,4

* *Two-tailed t-test.*

8.3.5. Évolution de la précision

Ici nous mesurons le degré d'écart du système de l'interlangue par rapport à la langue cible et son évolution entre le pré-test et le post-test en s'appuyant sur le ratio : *« error-free T-unit/T-unit* », c'est-à-dire le nombre d'unités de sens sans écarts par rapport au nombre total d'unités de sens. La méta-analyse de Wolfe-Quintero *et al.* (1998, p. 45) montre une grande variabilité allant de 0,1 pour les apprenants moins avancés à 0,85 pour les apprenants avancés où un ratio de 0,1 correspond à une unité de sens sur 10 sans écarts et 0,85 à 8 sur 10. Notre étude révèle

peu de variabilité entre les deux groupes d'apprenants pour la précision lors du pré-test avec un ratio qui tourne autour de 0,4 à 0,5, mais un écart significatif apparaît lors du post-test (cf. tableau 8.17). En effet, aucune évolution n'est perceptible pour la précision des productions écrites des apprenants du niveau A2 vers B1 entre le pré-test et le post-test, comme le montre la stabilité des moyennes. En revanche, la précision de l'interlangue des apprenants du niveau B1 vers B2 évolue de manière significative (P = 0,0004) et ceci concerne tous les étudiants de l'échantillon. Ainsi, ils ont tous écrit des textes avec plus de précision lors du post-test que lors du pré-test, même si nous constatons une variabilité entre les apprenants (voir annexe XII) et si pour certains l'évolution est très légère, voire stable. Enfin, un dernier point mérite attention : les écarts types montrent une grande homogénéité pour la précision au sein des deux groupes d'apprenants.

Tableau 8.17 : *Résultats de l'analyse de la précision des productions écrites des apprenants*

Niveau CECRL	**Pré-test Moyenne**	**Pré-test Écart type**	**Post-test Moyenne**	**Post-test Écart type**	**Valeur-*t***	**Degrés de liberté *ddl***	**Probabilité* *(p)***
A2 vers B1 (N = 7)	0,4	0,1	0,45	0,07	1,49	6	0,19
B1 vers B2 (N = 8)	0,53	0,07	0,75	0,08	6,23	7	0,0004

* *Two-tailed t-test.*

Nous allons maintenant examiner quelques extraits des productions des apprenants B1 vers B2 pour illustrer l'évolution de la précision entre le pré-test et le post-test. Le premier extrait est tiré du pré-test et du post-test de l'étudiant P9 en annexe V (cf. tableau 8.18). L'extrait du pré-test à gauche montre l'écart de l'interlangue de cet apprenant par rapport à la norme de la troisième personne du singulier « s » pour le présent simple en anglais. Lors du post-test à droite, l'apprenant focalise son attention sur ce point qui lui pose problème et l'écrit correctement systématiquement, ce qui lui conduit à une sur-généralisation de la règle qu'il applique à la troisième personne du pluriel (« counterfeited goods [...] represents »). Par conséquent, nous ne pouvons pas affirmer que la règle ait été maîtrisée ou intériorisée, mais l'attention de l'apprenant semble bien être orientée vers la forme et la précision de sa production.

Tableau 8.18 : *extraits des productions de l'apprenant P9 – illustration de l'évolution de la précision*

Extrait du pré-test	**Extrait du post-test**
We can't fail to notice, as green organisations say it, the impacts it *[the project]* has on the river for example: the oil used by the companies goes into it and contaminate it. This contamination provoke problems for the local tribus who feed themselves by the fishes in the river.	And then because it [counterfeiting] gives a bad image of their company for luxury products for example. […] On the other hand, counterfeiting affects also consumers :: althought this aspect of the problem is less known. […] Indeed, counterfeited goods, which are consumable, represents a risk for health...

Prenons un autre exemple (cf. tableau 8.19), qui montre que l'attention de l'apprenant P8 est également portée à la forme. L'extrait à gauche du tableau témoigne de l'écart de l'interlangue l'apprenant en ce qui concerne l'accord du verbe avec le sujet lors du pré-test. Lors du post-test (à droite), la production de l'apprenant est plus conforme à la norme de la langue cible, même si nous constatons que quelques écarts persistent : *« honest people who.. has spent a lot of money »*.

Tableau 8.19 : *extraits des productions de l'apprenant P8 – illustration de l'évolution de la précision*

Extrait du pré-test	**Extrait du post-test**
[…] because all the nature and the landscape is changing. In fact, two pipelines cuts through a marine reserve . […] pollution and rivers contamination is killing them little by little.	[…] some companies are losing money [counterfeiting] is threatening the health and the safety of consummers honnest people who work hard and has maybe spent a lot of money, They spend a lot of time and money

8.3.6. Relations entre le niveau du CECRL et la fluidité, la complexité et la précision

Nous avons effectué un test chi-deux dans Sphinx afin de vérifier s'il existe une corrélation entre le niveau du CECRL et les différents paramètres étudiés. Sur les six mesures utilisées, le

test n'a identifié une corrélation significative qu'avec deux d'entre elles : la complexité syntaxique selon l'indice du taux de subordination et la précision. D'après nos analyses, le niveau du CECRL et la complexité syntaxique sont corrélés lors du pré-test ($p=0,035$, $chi^2=11,9$, ddl= 5), ce qui signifie qu'en fonction du niveau du CECRL de l'apprenant, il va écrire avec plus ou moins de complexité. En effet, lors du pré-test les apprenants B1 vers B2 sont nettement différenciés des apprenants A2 vers B1 dans le sens où ils écrivent des phrases plus complexes comprenant plus de propositions subordonnées. Cependant, ce lien ne s'est pas reproduit lors du post-test et les différences s'estompent entre les deux groupes d'apprenants. De même, pour la précision, la corrélation a été confirmée lors du post-test ($p=0,01$, $chi2=12,99$, ddl= 4) mais pas au pré-test. Ainsi, les apprenants B1 vers B2 écrivent avec plus de précision que les apprenants A2 vers B1 pour les post-tests et ceci serait en relation avec leur niveau. Autrement dit, pour ces deux mesures nous constatons des différences significatives selon le niveau CECRL de l'apprenant ($p<0,05$), mais pas systématiquement lors des deux tests, donc il n'est pas aisé de tirer des conclusions quant à la relation entre ces variables. Il est nécessaire, en effet, d'avoir un échantillon plus important pour effectuer ce genre d'analyse statistique.

8.3.7. Profils d'apprenants et les évolutions

Au vu des résultats individuels (voir tableau 8.20), quelques tendances se dégagent. Premièrement, nous observons que la grande majorité des apprenants ont évolué selon deux dimensions de la performance (à l'exception de P2, P4 et P7) et aucun étudiant n'a progressé sur toutes les dimensions mesurées. Deuxièmement, lors du post-test, la quasi-totalité des étudiants a privilégié la dimension communicative et la fluidité de leur production écrite à l'exception de P7. Il est intéressant de noter que cet apprenant, dont la fluidité n'a pas évolué, a vu augmenter de façon significative sa complexité lexicale entre le pré-test et le post-test (+255 %) : la valeur LAMBDA ayant augmenté de 0,6 à 2,13. Enfin, les deux groupes d'apprenants se distinguent assez nettement et semblent privilégier différents aspects de la production écrite. Alors que les B1 vers B2 se focalisent sur la précision de ce qu'ils écrivent, les A2 vers B1, quant à eux, prêtent peu d'attention à la forme et se focalisent plus sur la complexité lexicale, ce qui contribue à la fluidité de leurs textes. Pour les apprenants B1 vers B2, l'attention portée à la fluidité et à la précision semble être au détriment de la complexité syntaxique (voir résultats plus haut). Il semble exister une complémentarité entre la fluidité et la précision pour les B1 vers B2 et la fluidité et la complexité lexicale pour les A2 vers B1.

Tableau 8.20 : *Évolutions individuelles des étudiants*

Échantillon	**Évolution Fluidité (Nombre de mots) (P<0,05)**	**Évolution complexité lexicale (LAMBDA) (P<0,10)**	**Évolution précision (EFT/T) (P<0,01)**
A2 vers B1			
P1	+	+	
P2	+	=	
P3	+	+	
P4	+	-	
P5	+	+	
P6	+	+	
P7	Aucun changement	+	
B1 vers B2			
E8	+		+
E9	+		+
E10	+		+
E11	+		+
E12	+		+
E13	+		+
E14	+		+ (légère évolution)
E15	+		+ (légère évolution)
Total nombre d'étudiants ayant évolué par critère	**14**	**5**	**8**

8.3.8. Synthèse des résultats de l'analyse de la fluidité, de la complexité et de la précision des productions écrites

Notre analyse de l'évolution de la fluidité, de la complexité et de la précision d'un échantillon de productions écrites, effectuées par les apprenants au début et à la fin du dispositif hybride, fait ressortir quelques tendances majeures. L'interlangue de tous les apprenants a évolué de manière significative pour au moins deux des six dimensions de performance mesurées. Cependant, certaines dimensions de la performance productive n'évoluent pas du tout, comme la diversité lexicale ou la complexité syntaxique. La performance langagière évolue de manière significative du point de vue de la fluidité des productions pour la quasi totalité des apprenants

de l'échantillon. Les apprenants A2 vers B1, en particulier, dont les productions sont fortement lexicalisées, semblent se focaliser sur le sens de la communication et la fluidité de leur production pour atteindre les objectifs de la tâche. Les apprenants B1 vers B2, quant à eux, arrivent à conjuguer une évolution de la fluidité avec une évolution de la précision.

L'analyse des écarts types montre une variabilité intra-groupe plus marquée pour les apprenants B1 vers B2 que les A2 vers B1 pour les critères de fluidité et de complexité syntaxique. Nous avons décelé une corrélation entre le niveau du CECRL de l'apprenant et la précision et la complexité syntaxique de sa production. Les résultats ne sont toutefois pas concluants en raison de la faible taille de l'échantillon. En nous appuyant sur des tests statistiques, cette analyse nous a permis de valider notre hypothèse de recherche de départ. En effet, nous avons pu démontrer que le dispositif hybride a servi de levier d'apprentissage de l'anglais et a contribué au développement de la fluidité, de la précision et de la complexité lexicale de la production écrite en L2. Nous avons également validé les résultats issus de notre étude qualitative présentés dans le chapitre précédent.

Chapitre 9 : Mesure des acquisitions : analyse de la production orale

9.1. Introduction

Le chapitre précédent a mis en évidence des résultats positifs pour l'évolution de la performance de la production écrite dans le cadre du dispositif hybride. Ici, nous nous intéressons à savoir si le dispositif hybride a également favorisé les acquisitions lors de la réalisation des tâches orales en situation d'interaction. Pour ce faire, nous avons observé des étudiants en séance en présentiel, ce qui nous a permis de construire un corpus d'interactions (cf. l'échantillon de transcriptions en annexe VII), que nous avons ensuite analysé pour identifier la fréquence et la nature des *« language related episodes »* (*LRE*) (Swain *et al.*, 2001) (cf. chapitre 6).

Nous présenterons, dans un premier temps, les résultats de notre analyse quantitative des *LRE* afin de fournir une vision globale de la performance de la production orale des apprenants. Ensuite, nous nous appuierons sur une analyse qualitative pour décrire les caractéristiques des séquences potentiellement acquisitionnelles, qui, selon Py (1996), sont des manifestations en temps réel d'une partie au moins du processus d'acquisition. Nous examinerons également l'impact du travail préparatoire sur la focalisation de l'attention des apprenants et, enfin, nous terminerons cette partie en montrant l'existence d'une « présence sociale » (Garrison & Vaughan, 2008) au sein des séances conduisant à des conditions favorables à l'apprentissage.

9.2. Nombre et types de *« language related episodes »*

L'étude porte sur un corpus de douze séances en présentiel, chacune d'une durée environ d'une heure, où les apprenants réalisent des tâches en situation d'interaction. Rappelons que la majorité de ces séances se sont effectuées en sous-groupe avec moins de 15 étudiants. Seulement deux séances sont des séances plénières, celles de T1 et T8 avec 24 et 41 étudiants respectivement (cf. tableau 5.4, échantillonnage des observations). Nous avons analysé le corpus pour identifier les occurrences de *LRE*. Selon nos analyses, il y a eu 181 *LRE* en total (cf. tableau 9.1), ce qui fait une moyenne de 15 *LRE* par séance, mais étant donné que l'écart type est de 9,7, cette moyenne n'est pas représentative (cf. tableau 9.4). En effet, les résultats détaillés présentés en annexe XIII montrent une grande variabilité entre les différentes séances allant de 5 *LRE* jusqu'à 42 *LRE*. Nous reviendrons sur ce point plus bas. Toutefois, en nous appuyant sur ces chiffres, nous pouvons affirmer que des séquences potentiellement acquisitionnelles ont effectivement été observées lors de chaque séance en présentiel.

Une de nos questions de recherche était de savoir si les apprenants portent leur attention plus sur le sens ou sur la forme de leur production lors de la réalisation des tâches orales. Les résultats du tableau 9.1 mettent en évidence la prédominance d'une focalisation sur le sens lors de la réalisation des tâches, tous types de tâches confondus. En effet, 70 % des *LRE* observés sont centrés sur le lexique ou les aspects sémantiques de la langue, tandis que seulement 30 % portent sur la grammaire ou la syntaxe. Parmi les 54 *LRE* centrés sur la forme, 14 sont des auto-corrections, soit 26 %, ce qui représente un processus autonome du développement de l'interlangue. Nous verrons lors de la présentation des résultats de l'analyse qualitative, qu'il y a bien eu une focalisation sur la forme pendant certaines séances, même si elle ne se manifeste pas dans les *LRE*.

Tableau 9. 1 : *Types de LRE et modes de déclenchement*

Nombre total de *LRE*	***LRE* initiés par les apprenants**		***LRE* initiés par les enseignants**		***LRE* de type lexical**		***LRE* de type grammatical**	
n	***n***	***%***	***n***	***%***	***n***	***%***	***n***	***%***
181	138	76%	43	24%	127	70%	54	30%

Comme le montre le tableau 9.1, la grande majorité des *LRE* sont déclenchés par l'apprenant (76 %). Deux cas de figure se présentent, soit le *LRE* est déclenché par un besoin d'ordre communicatif où l'apprenant se rend compte de son écart lui-même et cherche de l'aide spontanément, soit c'est l'enseignant ou un autre étudiant qui attire son attention sur la production non conforme en lui fournissant une rétroaction ou en l'encourageant à émettre des hypothèses.

Le tableau 9.2 montre en effet, que dans la majorité des cas (61 %), c'est l'enseignant qui fournit cette rétroaction à l'apprenant, néanmoins, nous constatons une véritable co-construction des savoirs entre apprenants dans un tiers des cas. Ces cas concernent majoritairement le lexique, car les apprenants n'interviennent directement que dans deux *LRE* centrés sur la forme sans incitation de l'enseignant. Ce *« reactive focus on form »* (Ellis, 2008, p. 828) se traduit par différents types de rétroaction que nous avons observés, mais non comptabilisés, selon la typologie de Lyster et Ranta (1997, pp. 46-48) : la correction explicite (systématique quand les étudiants fournissent la rétroaction), la reformulation, les demandes de clarification, l'incitation, la répétition ou lorsque l'enseignant encourage et facilite la métaréflexion. Nous examinerons des exemples des différents types de rétroaction plus bas.

Tableau 9.2 : *Source de rétroaction pour résoudre le LRE*

Source de rétroaction	**Nombre de *LRE*** ***n***	**Pourcentage du total** ***%***
L'enseignant	111	61%
Les autres apprenants	54	30%
L'apprenant lui même (l'auto-correction)	16	9%
Total	181	

Nous avons également analysé le résultat des *LRE*, selon le cadre de Swain (1998). Le tableau 9.3 indique que dans deux tiers des cas, les *LRE* sont résolus, autrement dit, qu'il y a effectivement un haut degré d'incorporation *(uptake)* dans le discours de l'apprenant des données proposées par l'enseignant ou par un autre apprenant suite à la rétroaction. Même si nous postulons que ces séquences sont potentiellement efficaces pour l'acquisition, il est difficile de juger l'efficacité des corrections apportées, car, comme le soulignent Lyster et Ranta (1997, p. 54), certains types de corrections, tels que la correction explicite et la

reformulation, favorisent la répétition de la part de l'apprenant de la forme correcte, sans que nous sachions s'il a effectivement compris la correction apportée :

> *« A repair in which the student simply repeats what the teacher has said does not necessarily imply that the feedback has been understood as such. »*

Ainsi, certaines séquences de correction seraient plus efficaces que d'autres.

Tableau 9.3 : *Résolution des LRE*

Résultat	**Nombre de *LRE*** ***n***	**Pourcentage du total** ***%***
Résolu	119	66%
Non résolu	56	31%
Résolution intermédiare	6	3%
Total	181	

Nous avons voulu savoir si certains types de tâches suscitent plus de *LRE* que d'autres. Une analyse des moyennes et des écarts types par type de tâche montre qu'il n'est pas aisé d'en tirer des conclusions (cf. tableau 9.4). A première vue, les débats/discussions semblent générer le plus grand nombre de *LRE* par séance, mais l'écart type est très important, car une des séances à elle seule représente 42 *LRE*, soit 23 % du total. Les écarts types pour les autres tâches sont élevés également, sauf pour le jeu de rôle de négociations, signalant ainsi de fortes variations d'une séance à l'autre, comme nous l'avons évoqué plus haut. Si nous regardons de près les résultats de chaque séance présentés en annexe XIII, nous constatons que des séances portant sur la même tâche et menée par le même enseignant, mais avec deux groupes d'étudiants différents donnent lieu à des résultats très hétérogènes. Prenons l'exemple de T2 qui a animé un débat sur les achats en ligne sur eBay où la première session a généré 42 *LRE*, tandis que la deuxième session avec un autre groupe d'étudiants n'en a généré que 17. On observe la même tendance pour les enseignants T1 et T8 pour d'autres types de tâches (cf. annexe XIII). Nous pouvons supposer que les séances plénières ne génèrent que peu de *LRE*, mais là encore nous constatons une grande variabilité. La séance de T1, qui est axée sur la co-construction d'une traduction, génère 18 *LRE*, un des taux les plus importants enregistrés, tandis que la séance de T8, qui suit un format plus transmissif sur un point de grammaire, ne génère que 8 *LRE*. Dans ce cas, le type de tâche semble avoir un impact sur le nombre de *LRE*, mais de manière générale notre analyse fait ressortir une différence dans le nombre de *LRE* en fonction des

groupes et les variables personnelles des étudiants qui les composent et non en fonction du type de tâche.

Tableau 9.4 : *Distribution des LRE par type de tâche ou de séance*

Type de tâche / séance	Nombre de *LRE* *n*	Nombre de séances	Moyenne	Ecart type
Rétroaction sur une traduction	15	2	7,5	3,5
Débat/discussion	79	3	26	13,6
Jeu de rôle : négociations	21	2	10,5	0,7
Jeu de rôle : réunion en entreprise	40	3	13	5
Séance plénière	26	2	13	7
Toutes séances confondues	181	12	15	9,7

9.3. Description des séquences potentiellement acquisitionnelles

Nous présentons ici quelques exemples de *LRE* extraits de notre corpus afin d'illustrer les caractéristiques des séquences et les différents types de rétroaction observés. Nous examinerons, dans un premier temps, comment l'interaction entre les apprenants ou avec l'enseignant favorise le développement de l'interlangue par une construction collaborative du lexique spécialisé. Nous étudierons ensuite des cas où l'apprenant porte son attention sur la grammaire ou la syntaxe en mettant en avant des séquences où l'activité métalinguistique se manifeste au cours des interactions, encouragée par l'enseignant.

9.3.1. Co-construction du lexique

Ces premiers extraits concernant le développement du lexique montrent que le schéma des interactions suit celui défini par De Pietro *et al.* (1998) où d'abord l'apprenant construit un énoncé par un mouvement autostructurant selon les moyens de son interlangue. Dans les deux premiers cas (cf. tableaux 9.5 et 9.6), lors de l'interaction, l'apprenant L3 repère un écart par rapport à la production attendue, mais ne parvient pas tout seul à le combler. Un mouvement d'hétérostructuration s'ensuit où soit l'enseignant (cf. tableau 9.5), soit un autre apprenant (cf.

tableau 9.6) intervient avec une proposition. Il s'agit dans les deux cas d'une correction explicite qui est reprise par l'apprenant. L'exemple dans tableau 9.5 comprend un double mouvement hétérostructurant, car malgré le fait d'avoir copié *l'input* de l'enseignant une première fois, la saisie par l'apprenant n'est pas automatique et il n'arrive pas à redire le mot dans un deuxième énoncé, nécessitant ainsi une deuxième médiation de la part de l'enseignant. Le troisième exemple (cf. tableau 9.7) montre un apprenant qui tente de formuler et tester ses propres hypothèses concernant la langue. Il ne repère pas son écart, c'est en effet l'enseignant qui attire son attention sur la forme non-conforme. Il s'approprie ensuite la forme proposée. Dans ces trois cas l'accent est mis sur l'activité communicative, qui n'est jamais interrompue.

Tableau 9.5 : *LRE centré sur le lexique – correction explicite apportée par l'enseignant*

L3 : Yes eh... eh … so we have all looking at the eh web site of eh eBay and eh what eh what do you think of the eh the low, the reglement?
T2 : yeah the regulations
L3 : the regulations about this site because I - I think it's a good, I didn't know there there was so many different hmm eh
T2 : regulations
L3 : regulations for each eh if you were s if you are seller or buyer it's not eh it's different hmm when I read this I realised it was very complicate so what do you think about it? (3) Come on.

Tableau 9.6 : *LRE centré sur le lexique - correction explicite apportée par un autre apprenant*

L3 : It was where? Because eh with eh the cheap eh
L4: delivery costs
T2 : Sorry, Kamil?
L3 : Because eh the delivery costs.
L4 : Yes but it was in France (3) and it was eh Alsace - I think. Alsace.
L3 : OK, so the the delivery costs was not so expensive, yeah it was a good deal to

Tableau 9.7 : *LRE centré sur le lexique - correction explicite apportée par l'enseignant*

L4 : It's it's also hard to - lower your prices because eh you still need to product the
T5 : produce
L4 : produce eh the goods I mean the … the food. S

Dans d'autres cas, nous observons un déplacement de l'activité communicative vers une activité métalinguistique grâce à l'intervention de l'enseignant, qui incite la métaréflexion

autour du lexique (cf. tableaux 9.8 à 9.10). Ces séquences sont déclenchées soit parce que l'apprenant sollicite des données linguistiques, soit parce que l'enseignant repère une difficulté. Un dialogue collaboratif (Swain, 2000) s'instaure ensuite autour de la signification des mots.

Tableau 9.8 : *LRE centré sur le lexique – incitation à la métaréflexion par l'enseignant*

L6 : timescale and methods of impli-ment-ation.
T5 : OK fine. Do you can you explain to the others what a timescale is? (5) Does anybody... know in English?
L6 : temps de parole
T5 : It's not temps de parole (rires). What's the timescale for a project? (6) Yes Joanna?
L9 : Its eh it's the time you are planning on eh doing and finishing a project.
T5 : Yes, that's right it's how much time you are giving yourself for the different phases of the project OK.

Tableau 9.9 : *LRE centré sur le lexique - incitation à la métaréflexion par l'enseignant*

L7 : Can we say trial? A trial?
T1 : Trial? Hmm A law suit and a trial aren't really the same, OK... can you see the difference? Could anybody try and explain what the difference is between a trial and a lawsuit? Yeah?
L4 : A trial is when the eh
T1 : Shh Shh (bavardages) sorry a trial is?
L4 : when you are guilty you are on trial so you are – you are judged by a judge.
T1 : A trial is what is happening in court and the lawsuit is the whole process hmm of trying to take someone to court, right?...

Tableau 9.10 : *LRE centré sur le lexique - incitation à la métaréflexion par l'enseignant*

L1: what does “retire mean”?
T8 : […] To retire is something I would like to do in the next twenty years. ((rires)). Can someone try to explain this in English without translating it.
L3 : It means to stop to eh work to enjoy your life travelling or spending money, shopping or..
T8 : Ok, I enjoy your vision of retirement ((rires)).

Nous avons d'autres exemples de co-construction du lexique où les apprenants enrichissent leur répertoire de vocabulaire grâce aux efforts de guidage de l'enseignant, qui sollicite des

synonymes pour des termes. Dans le tableau 9.11 quatre étudiants différents interviennent pour proposer des solutions. En analysant ces tours de parole, nous observons l'interlangue en construction.

Tableau 9.11 : *LRE centré sur le lexique - co-construction du lexique*

T5 : […] and finally a couple of expressions hmm towards eh towards the the end hmm you've agreed on something and so how are you going to say that... that's it. (7) Vous êtes tous d'accord, how are you going to express that sort of? (5)
L9 : We have an agreement.
T5 : We have an agreement. (10) A sort of equivalent of c'est bon... ça marche. It's? Yeah?.
L7 : It goes
T5 : Not it goes but?
L10 : it works
T5 : Eh it might work but not yet before we say it works – it's done, done. Sometimes you just say done. C'est bon, ça marche, on fait ça... done, it's done. OK

9.3.2. Focalisation sur la forme

Comme pour le lexique, il y a des exemples de correction explicite pour les écarts constatés sur la forme des énoncés des apprenants (cf. tableaux 9.12 à 9.14). Ces séquences sont souvent déclenchées lorsque l'apprenant fait des hypothèses sur la langue conduisant à des énoncés non conformes aux règles d'usage, ce qui peut entraîner une hésitation ou une interruption provisoire. En général, aucune explication est donnée par l'enseignant pour que l'interaction se poursuive, sauf occasionnellement comme dans l'exemple présenté dans le tableau 9.14. Notons que T2 envoie un rapport personnalisé avec des explications à chaque groupe après la réalisation de la tâche, comme le montre son commentaire : *« I have a couple of things I want to say, but of course I will be writing my normal little appreciation »*.

Ces exemples de corrections explicites mettent en avant l'effet de la nativisation sur *l'output* des apprenants, qui ne parviennent pas à dissocier leur production de la L1 sans la médiation de l'enseignant. Les apprenants eux-mêmes n'interviennent que rarement pour apporter une correction explicite à un autre apprenant. Nous n'avons constaté que deux cas sur les 54 *LRE* observés, ce qui montre la nécessité de la médiation de l'enseignant. Comme pour les exemples précédents, après le mouvement hétérostructurant, l'apprenant ajuste son discours aux normes de la langue cible en reprenant des éléments de forme proposés.

Tableau 9.12 : *LRE centré sur la forme - correction explicite*

L3 : Because eh I think eh me I I bought it eh … to to, bought it to or from? **T2 :** Ah bought it from **L3 :** from from eh eh a company, it's not eh it's it's crazy. (rires)

Tableau 9.13 : *LRE centré sur la forme - correction explicite*

L10 : We are thinking of eh organise some free.[L] [R]
T5 : organising
L10 : organising free eh distribution of samples in the streets for example.

Tableau 9.14 : *LRE centré sur la forme - correction explicite et explication*

L11 : And we will have to broke this image that organic foods it's only for rich persons which is wrong.[L] [R]
T5 : Rich people, person is singular, people plural.
L11 : rich people yes it's like others for example cloth-es

Deux enseignants, en particulier, (T1 et T8) encouragent la métaréflexion lors de leurs séances, comme en témoignent les extraits dans les tableaux 9.15 à 9.18. La séance de T1, d'où sont tirés les deux premiers extraits, était axée sur la co-construction d'une traduction et a généré 9 *LRE* centrés sur la forme, soit 17 % du total. La nature de la tâche semble avoir eu une influence sur le type de rétroaction fournie, s'agissant d'une tâche qui demande de la réflexion sur le choix de mots et de formes à employer.

Dans le premier extrait (cf. tableau 9.15) , l'enseignant T1 repère un écart par rapport à la norme aux règles du cas possessif en anglais dans l'énoncé de l'apprenant L8 et attire son attention sur ce point. Cependant, l'apprenant n'arrive pas à le déceler par ses propres moyens. Une activité cognitive est ensuite initiée par l'enseignant en collaboration avec les autres apprenants et c'est, finalement, un apprenant (L19) qui explique la règle et non l'enseignant. Nous retrouvons le même schéma pour l'exemple en tableau 9.16, avec cette fois un vrai dialogue collaboratif (Swain, 2000) qui s'instaure entre L12, L4 et l'enseignant pour expliquer le prétérit en anglais. Dans les deux cas, l'attention des apprenants est attirée vers le système linguistique grâce à l'intervention de l'enseignant. Nous assistons donc à une co-construction des connaissances en temps réel.

Tableau 9.15 : *LRE centré sur la forme – incitation à la métaréflexion par l'enseignant*

T1 : publisher of the?
L8 : Closer's magazine
T1 : Closer's like this?
L8 : Yes
[...]
T1 : OK (5) ((T écrit sur le tableau)) Right, hmm hmm... remember when I write a star like this, it means that... either it doesn't exist or it is incorrect, right? So, what's wrong here?
L19 : There is eh no "s" - with Closer magazine.
T1 : OK... same here...OK. This - expresses what?
L19 : possession
T1 : Possession, right, with this belonging to this element. Its' not possible, right. (6) And the same for Closer, OK.

Tableau 9.16 : *LRE centré sur la forme – incitation à la métaréflexion par l'enseignant*

L8 : Eh the Mondadori's eh – society […] has been sentencid on Thursday the - 20th December to pay eh twelve thousand Euros in damage to the journalist Laurence Ferrari.
[…]
T1 : Hmm I have a problem, here, yes Maeva?
L12 : Was eh sentenced.
T1 : Yeah, the tense is wrong. Yes, OK. Why?
L12 : It's eh - past.
T1 : Eh huh but what in the sentence can - help you, yeah?
L4 : It's a date.
T1 : Yes, a reference to a precise moment in the past. We've already said that, OK, in the past few weeks. So if you see a precise reference to a moment in the past, then you have to use the preterite. Right?...because the action is considered as being - over, completely over.

Dans les extraits suivants, la rétroaction de l'enseignant T8 intervient en aval de la réalisation d'une tâche communicative (un jeu de rôle) où il fournit un retour personnalisé à chaque apprenant tout en suscitant une métaréflexion sur la source de l'écart observé. Ici l'enseignant joue un rôle de médiateur comparant les codes linguistiques anglais et français pour différentes formes : les adjectifs (cf. tableau 9.17) et l'ordre de mots (cf. tableau 9.18). Pendant la

séquence, l'enseignant (un anglophone) alterne volontairement entre l'anglais et le français.

Tableau 9.17 : *LRE centré sur la forme – incitation à la métaréflexion par l'enseignant*

L2 : Even if in China the eh the operating costs are cheaps, there are many reasons why it will not be a good idea to outsource in China. [...] **T8 :** "Costs are cheaps" (3), what's wrong with that? You said "the costs", let's say in India and China are "cheaps" in the sense of "sont moins chers". Now, there is something basically wrong with that and I want you to be able to analyse what's wrong with that. Or let's say instead of "costs" because "cheap" isn't really hmm what can we say eh ? (4). Let me just make up another sentence. Eh hotels are, "les hôtels sont vraiment bon marchés en Inde." How can you translate that? **L:** Hostels are cheaper T: […] OK, hotels are cheaper or "sont bon marchés" - "are cheap". We can't say "are cheaps". (4). You understand? Are cheap, no "s". Daniel, do you understand? Est-ce que vous comprenez ce que je veux dire? Mais quelle est la source du problème? Parce que c'est ça qui est intéressant, c'est pas pour un mot que je vous corrige, je corrige pour un mot mais je veux que ça soit pour un millier de mots. Donc quand un francophone dit "hotels are cheaps", il y a une certaine logique et ça vient d'où? Quelles est la source? L1: en français T: En français on va dire que "les hôtels sont L1: sont chers **T8 :** OK, sont chers avec un accord pour les adjectifs en français […] il faut apprendre à ne pas mettre le "s"pour les adjectifs. OK, Daniel? Donc ça c'est un truc de base et c'est facile à corriger. […] OK. So it's really important to analyse, be aware of why you are making mistakes.

Tableau 9.18 : *LRE centré sur la forme – incitation à la métaréflexion par l'enseignant*

T8 : OK. Same thing now with Sébastien, you said … isn't enough competitive. Do we say that in English "isn't enough competitive"?
L1: Isn't enough competitive.
T8 : No
L3: Isn't competitive enough
T8 : Yeah, OK, so there again what I want you to look at, everyone, is the source of your mistakes. And I think the source of your mistake here is that in French you would say "n'est pas assez compétitif" but in English you have to say "is not competitive enough". Now imagine as an English speaker I said to you "n'est pas compétitif assez". You would say "Oui, je comprends ce qu'il veut dire mais c'est quand même un peu bizarre". OK, so that makes about the same impression on an English speaker. Sometimes it's interesting to translate literally back into French to see if you would say, oh yeah that's weird, OK, so those kind of things when you have contrasts you really have to make a mental note of that and be aware of it, OK.

9.3.3. L'influence des tâches préparatoires sur la focalisation de l'attention

Comme nous l'avons vu plus haut, les étudiants portent peu leur attention sur la forme lors de la réalisation des tâches, seulement 30 % des *LRE* étant centrés sur la forme. Pourtant, certaines tâches incluent une focalisation sur la forme, comme celle du jeu de rôle de négociations, qui favorise un travail à la fois sur le langage de négociations et les formes employés lors des négociations, telles que les modaux et le premier et le deuxième conditionnel. Nous avons donc voulu examiner l'influence de ces tâches préparatoires sur la focalisation de l'attention de l'apprenant en analysant le corpus pour des occurrences de ces formes et des blocs lexicalisés. Cette tâche a été réalisée par deux groupes différents, ceux de T2 et T9.

Il s'avère que la séance de T2 ne comprend que 3 *LRE* centrés sur la forme qui sont tous des auto-corrections. Il n'y a aucun *LRE* en forme de dialogue collaboratif entre les apprenants et l'enseignant. On pourrait penser alors qu'il n'y avait pas de focalisation sur la forme lors de la réalisation de la tâche. Cependant, l'analyse des occurrences des formes travaillées en pré-tâche montre plutôt la tendance inverse. En effet, nous observons 27 séquences où le conditionnel est employé. Dix étudiants sur 11 l'emploient au moins une fois et 2 font preuve d'une sur-utilisation : 9 fois pour L9 et 5 fois pour L11. Quant aux verbes *« could » et*

« would », tous les étudiants emploient ces formes dans un but de négocier et nous avons observé 27 occurrences également. Le tableau 9.19 donne quelques exemples de ces séquences (cf. également la transcription en annexe VII). Nous constatons la même tendance pour le groupe de T9, mais à une fréquence inférieure : 18 occurrences de *« could »* et *« would »* et 16 occurrences du conditionnel. Huit sur dix étudiants emploient le conditionnel lors de leur négociation (cf. exemples en tableau 9.19).

Tableau 9.19 : *Exemples de séquences montrant une focalisation sur la forme*

Extraits du groupe T2	**Extrait du groupe T9**
If... **L8 :** we are ready to wait, if you propose a better offer **L1 :** We could accept the deal, if eh fourth months is possible. **L2 :** if they want some help, they eh could let me suggest ... **L6 :** if you want to cut one of them, my recommendation will be to take off the chat.	**If** **L2 :** but if if you want to, we can reach an agreement in order to to to to to have a better price **L4 :** if you want to make some savings, hmm maybe you could eh think about eh the features. **L3 :** If you do that , we can maybe do eh also a discount.
Could **L6 :** we could consider a price under three thousand seventy seven hundred Euros. **L4 :** We we could eh reduce it to three thousand – three thousand **L3 :** Could we eh sign this next week or? **L7 :** So we could also reduce the number of technicians on the helpline	**Could** **L4 :** Eh we we couldn't really reduce the price **L4 :** we could offer to make it in six months **L6 :** you could also buy **L8 :** you could choose the standard.. **L6:** we could discuss it after the estimate

Nous nous penchons à présent sur l'analyse de la précision de l'utilisation de la structure conditionnelle par les apprenants lors de ces deux séances en sous-groupe où ils sont acteurs en train d'accomplir une tâche. Ensuite, nous la comparerons avec la séance plénière de T8 où les apprenants travaillent sur la même structure en faisant des exercices de grammaire à partir du manuel suite à une explication des règles par l'enseignant. Notons que ces exercices comportent 7 questions qui suscitent 11 réponses de la part des apprenants. Nous observons un taux élevé de précision pour les deux séances en sous-groupes de l'ordre de 74 % pour le groupe T2 et 81 % pour T9. En revanche, en ce qui concerne la séance plénière, sur les 11

productions orales des apprenants, seulement 3 correspondent aux normes de la langue cible, soit un taux de précision de 27 %. L'enseignant lui-même se pose des questions sur la méthode :

> *« I'll tell you, I don't know about your experience in teaching, but teaching the conditional every year it's like the students have a hard time and it's not that hard to understand, but I think it's an artefact of of the way we teach the structure. »* (T8 en discussion avec l'observateur)

Examinons maintenant l'effet du travail préparatoire sur la focalisation sur le lexique. Nous avons, en effet, constaté un fort taux d'utilisation de blocs lexicalisés lors de la réalisation de la tâche de négociations : 29 occurrences pour le groupe T2 et 34 occurrences pour le groupe T9 (cf. tableau 9.20 pour des exemples et annexe VII). Les étudiants avaient travaillé ces termes en amont dans le cadre des pré-tâches.

Tableau 9.20 : *Exemples de blocs lexicalisés utilisés lors de la réalisation de la tâche de négociations*

Extraits du groupe T2	**Extrait du groupe T9**
L2 : That's a good deal **L11:** offer eh a small discount **L9 :** negotiate a discount **L11:** It's my eh it's my last offer. **L10 :** find an agreement which will satisfy both side. **L5 :** we'll make you a proposal	**L5 :** build a strong partnership **L2 :** we need some clarification concerning L1 : what about ..? **L10 :** I think we are making progress. **L7 :** so it's your final position? **L10 :** It's a good compromise

L'utilisation des blocs lexicalisés est une caractéristique d'une autre tâche qui prend la forme d'un jeu de rôle, celle de la réunion en entreprise pour les groupes de T8, en particulier la séance 4, pour laquelle nous avons observé 52 occurrences de termes vus lors du travail préparatoire. Les termes récurrents sont présentés en tableau 9.21.

Tableau 9.21 : *Exemples de blocs lexicalisés utilisés lors de la réalisation de la tâche de jeu de rôle*

Bloc lexicalisé	**Occurrences**
operating costs	14
cost of living	10
GDP /GDP per head/ GDP per capita	9
tertiary education	6
skilled workforce / cheap workforce/ expensive workforce	7

9.4. « *Social presence* »

Nous venons de démontrer la dimension cognitive du dispositif hybride, regardons maintenant la dimension sociale, qui, selon Garrison et Vaughan (2008), est tout aussi importante pour le développement d'une communauté d'apprentissage. Nous cherchons donc, à partir des indices présentés en chapitre 6, à savoir si, effectivement, une *« présence sociale* » se manifeste lors des interactions entre les différents acteurs du dispositif lors de ces séances en présentiel. Quant à la cohésion du groupe, nous avons déjà vu les efforts de collaboration des apprenants pour la co-construction des savoirs. Cette collaboration est à la fois encouragée par l'enseignant, qui fournit un retour positif sur la prestation des apprenants après la réalisation de la tâche (cf. tableau 9.22 pour des exemples), et par les autres apprenants qui applaudissent la performance des différents groupes (séances de T2, T8, T9). Ce retour positif contribue à créer un climat favorable à l'apprentissage et à encourager la participation des apprenants. Une citation d'un apprenant à la fin d'une séance en forme de débat/discussion (T5) témoigne de la bonne cohésion du groupe :

> *« Thanks for hmm your your presence and your active participation and eh I will be happy to to see you again next week. » (L3).*

Tableau 9.22 : *Extraits témoignant de la cohésion du groupe après la réalisation d'une tâche*

« this group was very good at reacting to each other, a bit slow to begin with but when you started you reacted quite well. OK so well done. » (T2)
« so that was very very good I was very happy with that hmm eh I really appreciated the ways that eh this group had thought about what some things meant. » (T2)
"well done that was brilliant" (T2)
« OK so well done. You did very well. You went straight to the essential details and it was very well prepared so well done for that. » (T9)
« that was excellent » (T8)
« but as far as fluency I thought it was good and there was a real effort to interact or to simulate interaction hmm and good use of vocabulary, of specialist business vocabulary, you can see there was a lot of that. » (T8)

La communication ouverte est encouragée par T8 qui demande aux apprenants de fournir un retour sur la performance des autres groupes. Les apprenants s'expriment librement, comme en témoigne le dialogue suivant (cf. tableau 9.23), qui en même temps met en lumière le manque d'implication de certains étudiants dans le travail de groupe et le travail préparatoire provoquant un recadrement par l'enseignant.

Tableau 9.23 : *Extrait témoignant de la communication ouverte*

T8 : OK, any comments from the group? **L5 :** One was more talkative than the others. **T8 :** Laurent was yeah more, Laurent was kind of the leader of the eh the meeting, which is OK but I agree that I think that fortunately that you were there to try to eh, you were struggling a little bit to get the meeting of the ground and I think, I think the main problem we have there eh is a lack of, not enough preparation or the preparation that was done was maybe not effective enough so I think you have to think about hmm better strategies for improving group work.

Dans un deuxième extrait, un étudiant explique ouvertement pourquoi il n'aime pas les jeux de rôle de négociations :

Tableau 9.24 : *Extrait témoignant de la communication ouverte*

L2: As far as I'm concerned I think that eh I'm not very eh com-for-table with the numbers. I don't like I don't really I don't really like to to to to say I'm going to reduce the price. I don't I don't like this kind of thing. That's why I don't like business because (rires) because eh it's a mean to (unintelligible) many people and money competing with people I don't like it.
T2 : OK so the whole negotiating aspect

Enfin, lors des différentes séances on remarque de nombreux rires qui témoignent de la présence de liens affectifs entre les apprenants. Les émotions s'expriment également dans les échanges par l'humour. Lors d'un débat sur les achats en-ligne, un étudiant parle des dangers d'acheter un couteau sur eBay, ce qui suscite la réaction suivante d'un autre étudiant :

> « *Hmm cause I eh I don't think it matters really, but of course a knife it's scary eh but seriously I think a frying pan can be real eh eh if you got it and some murderous intent it can be really deadly.* » *(L4)*
> *((rires))*

Nous avons donc pu montrer l'existence de la cohésion des différents groupes, de la communication ouverte et des liens affectifs entre les étudiants, témoignant ainsi de la présence sociale au sein du dispositif.

9.5. Résultats observés et représentations des apprenants

Nous avons voulu effectuer une comparaison entre les résultats que nous avons observés avec la perception qu'ont les apprenants de l'évolution de leur production écrite et orale. Pour ce faire, nous avons analysé les réponses données à deux questions de notre questionnaire de satisfaction (l'une fermée, l'autre ouverte) , qui est intervenu à la fin du semestre à l'issue de la formation dans le cadre du dispositif hybride (cf. annexes XIV et XV). Nous avons demandé aux étudiants d'évaluer leur sentiment de progression par rapport à six compétences sur une échelle allant de 1 pour un sentiment de régression à 4 pour un sentiment de progression positive. Les résultats pour 2010 et 2011 sont présentés en tableaux 9.25 et 9.26, triés par ordre d'importance décroissant (cf. annexe XIV pour des tableaux plus détaillés). Ces résultats sont statistiquement significatifs ($p < 0,01$).

En ce qui concerne les domaines dans lesquels les apprenants pensent avoir progressé, nous constatons que les résultats sont quasiment identiques pour 2010 et 2011 à la fois en termes du score moyen et de l'ordre décroissant. Pour les deux années de l'étude, le score le plus élevé est attribué à la maîtrise du lexique. Le graphique en annexe XIV montre que 78,6 % des étudiants questionnés en 2010 et 78,8 % en 2011 pensent avoir progressé nettement dans leur maîtrise du lexique (par l'attribution d'un score de 3 ou 4), ce qui est cohérent avec nos résultats quantitatifs et qualitatifs des évolutions. Rappelons que nous avons observé une évolution significative pour la complexité lexicale de la production écrite des étudiants A2 et que l'analyse des *LRE* a montré une forte centration sur le lexique, ainsi que l'impact du travail préparatoire sur l'utilisation de blocs lexicalisés lors des séances en présentiels.

Tableau 9.25 : *Perception des apprenants de leur évolution en 2010 (289 réponses en moyenne selon le nombre de non-réponses)*

Compétence	**Score moyen** *(sur une échelle Likert de 4)*
Maîtrise du vocabulaire	**2,91**
Compréhension de l'oral	2,82
Compréhension de l'écrit	2,78
Capacité d'interagir	2,69
Expression écrite	2,64
Expression orale	2,61
Maîtrise de la grammaire	2,47

Tableau 9.26 : *Perception des apprenants de leur évolution en 2011 (208 réponses en moyenne selon le nombre de non-réponses)*

Compétence	**Score moyen** *(sur une échelle Likert de 4)*
Maîtrise du vocabulaire	**2,95**
Compréhension de l'oral	2,91
Compréhension de l'écrit	2,76
Capacité d'interagir	2,76
Expression orale	2,74
Expression écrite	2,48
Maîtrise de la grammaire	2,47

Les résultats du questionnaire révèlent un autre score extrême, celui de la maîtrise de la grammaire, qui enregistre le score le plus bas, à la fois en 2010 et 2011, indiquant un sentiment de stagnation chez les étudiants pour cette compétence. Il nous semble que cette réponse reflète un problème de perception de la part des apprenants. Ils ne se rendent pas toujours compte que, lors des interactions et grâce à la rétroaction et aux conseils de l'enseignant, il y a bien focalisation sur la forme, comme le montre notre analyse des *LRE* lorsque les tâches incluent une focalisation.

Il y a très peu de variabilité entre les scores moyens pour les autres compétences. Pour ce qui est de la production orale et la capacité d'interagir dans la langue, deux compétences fortement mises en jeu lors des séances en présentiel, entre 59 % (2010) et 65 % (2011) des étudiants considèrent que ces compétences ont nettement évolué durant le semestre (cf. annexe XIV). Pour la production écrite, nous constatons une baisse du score entre 2010 et 2011, sans qu'elle soit statistiquement significative : en 2010 60,3 % des étudiants estiment avoir progressé, tandis qu'en 2011 ce taux tombe à 48,8 %.

Examinons maintenant les réponses à la question ouverte. Il a été demandé aux étudiants de compléter la phrase suivante : *« Pour vous l'apprentissage de l'anglais en autonomie tel que vous l'avez vécu ce semestre, c'est.... ».* L'analyse fréquentielle des réponses révèle que les mots « progresser » et « progression » sont parmi les 5 mots les plus cités par les apprenants à la fois en 2010 et 2011 (33 et 29 fois respectivement). En effet, ces mots, ainsi que celui d'« évoluer », apparaissent dans 14 % des réponses à la question ouverte en 2010 et 20 % en 2011. L'analyse de contenu de ces réponses fait ressortir 3 attitudes vis-à-vis du lien entre le dispositif hybride et la progression (cf. annexe XV) :

- une attitude positive - les étudiants affirment que le dispositif hybride a favorisé leur progression (47 occurrences) ;
- une attitude positive mais avec des réserves : les étudiants nuancent l'effet positif du dispositif hybride sur leur progression par l'expression de réticences et de réserves (21 occurrences) ;
- une attitude négative - certains étudiants estiment que le dispositif hybride ne contribue pas à la progression (8 occurrences).

Ainsi, la grande majorité des apprenants ont eu l'impression que le dispositif hybride les a aidés à progresser, car, comme le montre le nombre d'occurrences, 89,5 % des énoncés sont

positifs quant au lien entre le dispositif hybride et la progression, malgré l'expression de certaines réserves. Les étudiants avancent sept raisons pour cette progression (cf. annexe XV) :

- **l'autonomisation** (13 occurrences) : le dispositif hybride permet aux étudiants de se responsabiliser, de s'organiser et d'apprendre à travailler seul, mais également en groupe. Ils apprécient en particulier l'encadrement qui facilite et accompagne cette autonomisation.

  « Un bon moyen de progresser dans la langue, ça permet de s'organiser pour le travail tout en étant encadré. » (réponse 17)

  « Une réelle importance, cela nous a permis de nous gérer, de chercher les solutions à plusieurs et en même temps d'être autonome. Le temps paraissait plus court et plus agréable en petit comité et la progression s'est faite naturellement.» (réponse 296)

- **le travail en groupe** (12 occurrences) : l'échange avec un groupe et l'entraide qui en résulte permet de progresser plus vite.

  « Très utile, cela permet d'aider ou de se faire aider par ses collègues ce qui fait progresser. (réponse 173)

  « Mieux en groupes d'amis, on forme une véritable équipe pour s'entre aider et progresser. Les tâches sont aussi des moments de convivialité, même pendant les cours. (réponse 184)

- **la régularité des tâches qui favorise l'investissement** et l'implication dans le travail (6 occurrences).

  « Une progression plus rapide due à une plus grande concentration et implication dans le travail effectué qu'au premier semestre. » (réponse 116)

  « Un moyen de plus s'investir dans son travail, apprendre et chercher par soi même. Cela m'a beaucoup aidé à progresser. » (réponse 52)

- **le suivi personnalisé de l'enseignant** (3 occurrences).

  « Mieux qu'au premier semestre car on est plus en autonomie mais en même temps beaucoup plus suivi donc ça motive pour progresser et s'investir. » (réponse 181)

- **plus de pratique orale** (3 occurrences).

  « Une réelle pratique de la langue et une réelle progression. » (réponse 1)

- **la possibilité de travailler à son rythme** (3 occurrences)

« Un bon moyen de travailler à notre rythme et de progresser individuellement. » (réponse 19)

- **les thématiques des tâches en lien avec le monde réel** (2 occurrences).

« Quasi indispensable pour progresser. Lier à la fois des tâches sur le monde économique et des exercices oraux (oral presentation) m'a donné plus d'aisance dans la langue anglaise. » (réponse 131)

Certaines de ces raisons peuvent également apparaître comme des obstacles étant en même temps citées par les étudiants qui émettent des réserves ou par ceux qui expriment une attitude négative. Il s'agit, en effet, du travail de groupe, de l'autonomisation et de l'investissement demandé. Nous reviendrons sur ces points plus tard lorsque nous examinerons les représentations des étudiants, mais reprenons ici quelques remarques des apprenants pour apprécier leurs réserves :

« Beaucoup de tâches à accomplir, d'innombrables difficultés à travailler en groupe (en fonction de la motivation des uns et des autres), mais une nette progression quant à l'expression (orale et écrite). » (réponse 237)
« […] Même si l'autonomie peut permettre d'évoluer, les élèves qui sont ici ont besoin d'un peu plus d'encadrement. Sinon ils se seraient inscrits à des cours à distance. (réponse 47)
« Beaucoup de travail et parfois pas assez de temps avec tous les travaux en groupe et les tasks beaucoup plus compliqués qui s'enchaînent. Mais pas mal de moyens de progresser à notre disposition (livre et travail préparatoire des tasks, centre d'autoformation et liens sur internet) ». (réponse 214)
« J'ai l'impression de passer plus de temps à faire les tâches qu'à apprendre à parler anglais. On ne prend pas finalement le temps de revoir le vocabulaire appris dans les tasks et au final on ne progresse pas. » (réponse 194)

Ainsi, ils évoquent des problèmes d'organisation, le manque d'implication de certains étudiants dans le travail de groupe, la charge de travail ou le besoin de plus d'encadrement. Les mots « pas assez » reviennent dans leurs discours : ils disent, dans l'ensemble, que le dispositif hybride favorise la progression, mais il n'y a pas assez de grammaire, de traduction, de pratique orale ou d'encadrement (cf. annexe XV). Nous avons déjà évoqué plus haut la perception liée à la grammaire, quant à la traduction, le fait que seulement deux tâches sur huit proposent des traductions peut contribuer à cette impression.

9.6. Synthèse

A partir de nos données de séquences interactionnelles, recueillies lors de la réalisation des tâches en séance en présentiel, nous avons cherché à évaluer le potentiel du dispositif hybride pour le développement de la production orale. L'analyse du corpus d'interactions a mis en évidence la présence de *LRE* dans chaque séance. En effet, nous avons repéré un total de 181 *LRE* et avons décelé dans ces échanges la prédominance d'une focalisation sur le sens, car 70 % des *LRE* observés étaient centrés sur le lexique. Ces séquences sont initiées par les apprenants dans trois quarts des cas, lorsqu'ils repèrent un écart entre leur interlangue et les normes de la langue cible. Une collaboration s'ensuit où généralement c'est l'enseignant qui apporte une rétroaction (61 % du temps) ou un autre apprenant (30 %). Les auto-corrections représentent 9 % des interactions de ce corpus. La correction explicite est la forme de rétroaction privilégiée lors de la réalisation des tâches orales pour réduire au minimum l'interruption de l'activité communicative, mais certains enseignants encouragent également la métaréflexion en aval. Le retour personnalisé apporté par l'enseignant témoigne de l'individualisation des parcours, un élément clé qui favorise l'acquisition. Nous avons constaté que, suite à la rétroaction, dans deux-tiers des cas, les apprenants intègrent les nouvelles données linguistiques dans un nouvel énoncé, un des facteurs déterminants du processus d'acquisition. On peut postuler donc que ces différentes séquences sont potentiellement efficaces pour l'acquisition, en prenant garde de souligner que certaines formes de correction sont plus efficaces que d'autres pour l'apprentissage (Lyster et Ranta, 1997).

Nous avons complété notre analyse quantitative avec une étude plus descriptive avec de nombreux exemples de séquences potentiellement acquisitionnelles de notre corpus mettant en évidence leurs caractéristiques et le schéma d'interactions. Malgré le manque de focalisation sur la forme mis en exergue par l'analyse quantitative (seulement 30 % des *LRE* sont centrés sur la forme lors de la réalisation de la tâche orale), nous avons pu montrer l'efficacité du travail préparatoire, qui semble diriger l'attention des apprenants vers les formes et le lexique étudiés dans les pré-tâches. Ainsi, dans le cas où la tâche inclue une focalisation sur la forme, qui est travaillée en amont par les étudiants dans le cadre du travail préparatoire, notre analyse du corpus montre un niveau élevé de reprise et de précision de la forme dans le discours des apprenants lors de la réalisation de la tâche (par exemple la structure conditionnelle dans le cas d'un jeu de rôle de négociations). De même, les occurrences du lexique, travaillé de cette manière en amont, sont élevées dans leur discours. On peut postuler que cette reprise sert à consolider la mémorisation et à favoriser le transfert de l'information de la mémoire de travail

vers la mémoire à long terme. En plus de cette dimension cognitive, l'analyse du corpus a montré une « présence sociale » au sein des différents groupes, contribuant ainsi au processus d'apprentissage.

Les représentations des apprenants vis-à-vis de leur évolution concordent avec nos analyses quantitatives et qualitatives, car les apprenants mettent en avant l'évolution de leur lexique, toutefois, la maîtrise de la grammaire reste un point sensible pour eux. L'analyse des réponses à la question ouverte montre que les mots « progresser » et « progression » sont fréquemment cités par les apprenants. La grande majorité estime que le dispositif hybride a effectivement contribué à leur progression, malgré l'expression de certaines réserves vis-à-vis du travail de groupe, de l'autonomisation et de l'investissement demandé.

Chapitre 10 : Analyse des usages réels et déclarés

10.1. Introduction

Nous voulons savoir si les usages effectifs des apprenants du dispositif hybride sont conformes à la prescription initiale des concepteurs. Rappelons que Perriault (2008) avait mis en avant l'existence de tensions entre les deux protagonistes (cf. chapitre 4). Alors, comment les concepteurs du dispositif hybride avaient-ils imaginé les pratiques des apprenants à l'origine ? Une des hypothèses de départ précisait qu'en favorisant l'activité des étudiants grâce à la réalisation régulière de macro- et de micro-tâches, les acquisitions langagières seraient assurées. Cette hypothèse présuppose qu'il y ait un travail régulier fait en amont par les étudiants pour préparer les tâches, ainsi qu'un usage régulier du centre d'autoformation dans une démarche de remédiation et d'entraînement. Ce dernier devait favoriser les acquisitions par le biais du repérage (Schmidt & Frota, 1986 ; Schmidt, 1995, 2001) et de répétition dans la mémoire de travail pour conduire à la rétention ultérieure dans la mémoire à long terme (Baddeley *et al.* (2009)) (cf. chapitre 2). Le mot clé ici est donc « régulier » et cette attente est cohérente avec notre définition de l'appropriation, que nous avons empruntée de Proulx (2005), qui met l'accent sur l'intégration du dispositif dans la pratique quotidienne de l'usager, voire l'usage répété (cf. chapitre 4). Les différents résultats de nos analyses quantitative et qualitative montreront si, en effet, ce type d'usage s'est avéré et, ainsi, si l'utilisation préconisée a été suivie par les apprenants.

Dans cette partie nous présenterons les résultats de nos analyses des usages réels et déclarés du dispositif. Nous prenons en compte les différentes dimensions de l'usage que nous avons exposées en chapitre 4, à savoir l'utilisation du dispositif, la construction sociale des usages et l'évolution des usages. Nous tenterons de répondre à un certain nombre de questions quant aux usages des apprenants : comment se servent-ils du dispositif hybride, en particulier du centre d'autoformation ? Quelle est la fréquence d'utilisation ? Cette fréquence évolue-t-elle au fil des années ? Y-a-t-il des profils d'utilisateurs qui se dégagent ? Comment construisent-ils des usages socialement, en particulier lors du travail préparatoire ? Pour y répondre nous nous appuyons sur notre analyse des données objectives, c'est-à-dire, les statistiques recueillies de la plateforme, ainsi que des données qualitatives provenant des entretiens et du questionnaire que nous avons menés entre 2010 et 2012 (cf. chapitre 7, méthodologie).

10.2. Analyse des usages réels des apprenants du dispositif hybride

10.2.1. Les inscriptions

Nous commençons par examiner les inscriptions au centre d'autoformation. Rappelons que l'accès à ce centre de ressources n'est pas automatique, mais nécessite la démarche de s'y inscrire. La figure 10.1 montre que le nombre total d'étudiants inscrits sur le centre d'autoformation en 2010 était de 718, dont 59 % étaient des étudiants en LEA L1 et 28 % en LEA L2. Les 421 inscriptions de LEA L1 représentent 60 % du public effectivement présent au deuxième semestre, 16 % des étudiants ayant abandonné à la fin du premier semestre[25]. Nous n'avons pas réussi à avoir cette répartition pour 2011 suite à un changement de paramètres de Madoc, mais ce taux d'inscription est resté stable entre 2009 (McAllister, 2009) et 2010 confirmant la tendance. Comment expliquer alors que 40 % des effectifs n'ont pas fait la démarche d'inscription ? Nous tenterons d'apporter des réponses à cette question ultérieurement lorsque nous exposons les résultats des questionnaires.

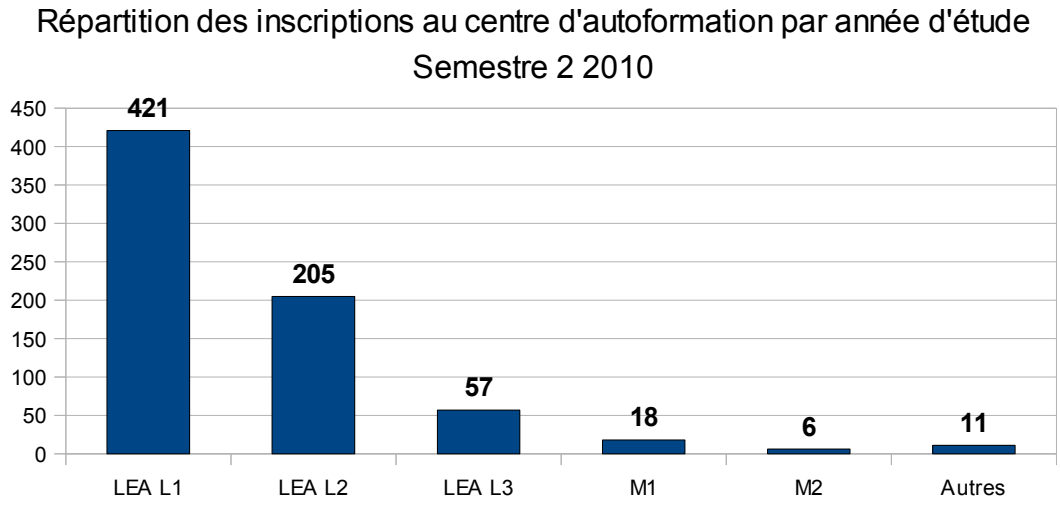


Figure 10.1 : *Répartition des inscriptions au centre d'autoformation par année d'étude en 2010*

10.2.2. Les connexions

Nous distinguons ici les connexions à l'espace de cours de celles au centre d'autoformation. Le nombre de connexions des étudiants sur l'espace de cours en 2010 et 2011 atteste d'une

[25] Notre suivi des effectifs montre que 825 étudiants étaient inscrits en LEA L1 pour l'année 2009/2010 et que 130 ont abandonné à la fin du premier semestre. Ainsi, 695 étudiants étaient effectivement présents au second semestre.

activité régulière tout au long du semestre avec une moyenne de 314 connexions par semaine en 2010 et 326 en 2011 si on exclut les deux périodes d'interruption des cours (vacances de février et d'avril), qui ont entraîné une chute des connexions, et la première semaine du démarrage du dispositif (cf. figures 10.2 et 10.3). Ainsi, environ 45 % des effectifs se sont connectés chaque semaine et les pics de plus de 50 % des effectifs ont été atteints lors des sept premières semaines de la formation en 2010 : 406, 392, 353 connexions respectivement. Suite à la perte de données de la plateforme, nous n'avons pas les chiffres pour les premières semaines de la formation de 2011. Il faut tenir compte du fait que les tâches sont réalisées en groupes de quatre étudiants, et, en fonction de leur organisation interne, de leur répartition des tâches, tous ne se connectent pas nécessairement à l'espace de cours. Ces résultats sont donc cohérents avec nos attentes.

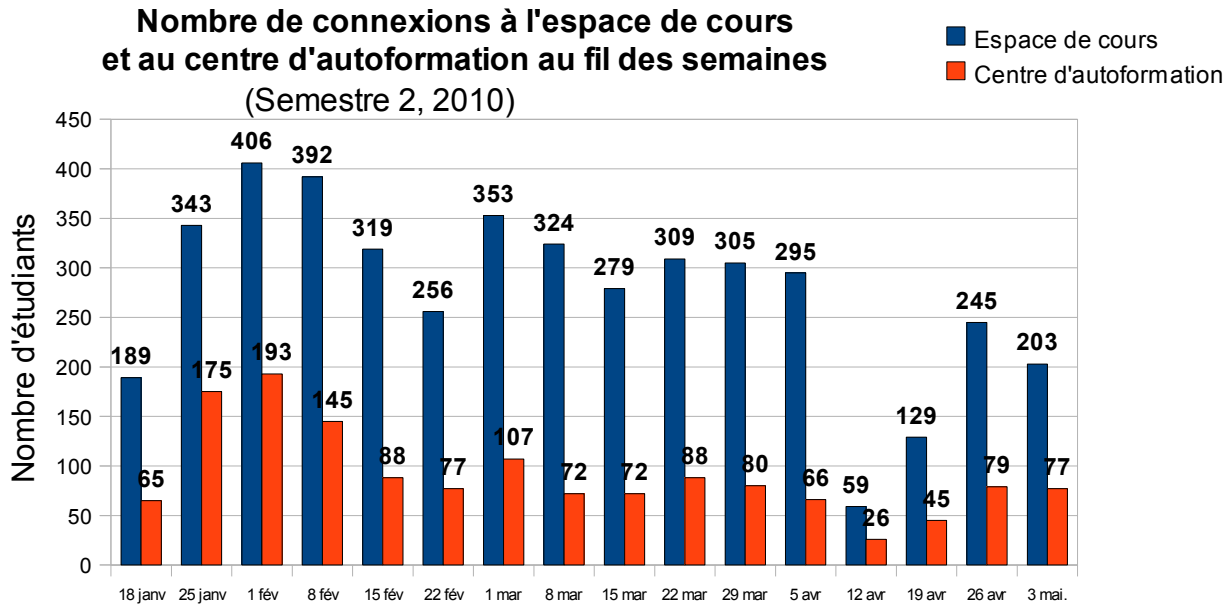


Figure 10.2 : *Nombre de connexions des étudiants à l'espace de cours et au centre d'autoformation, semestre 2 2010*

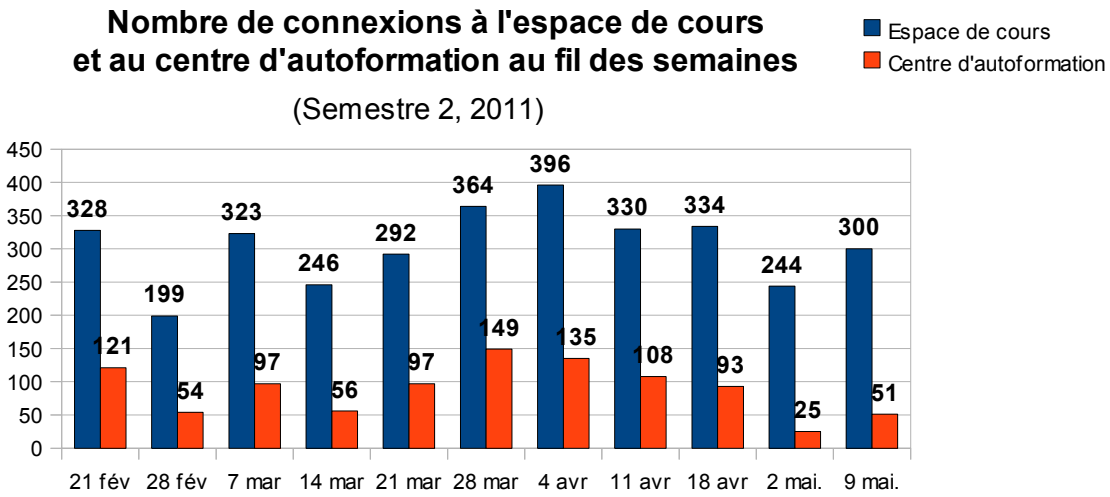


Figure 10.3 : *Nombre de connexions des étudiants à l'espace de cours et au centre d'autoformation, semestre 2 2011*

Regardons maintenant de plus près le nombre de connexions sur le centre d'autoformation. Nous observons une moyenne de 103 connexions par semaine en 2010 et 107 en 2011 (hors période de vacances). Ainsi, on note deux pics de fréquentations lors des trois premières semaines de la formation (175 et 193 connexions) en 2010, mais de manière générale nous constatons que seulement 15 % des effectifs se sont connectés en moyenne chaque semaine les deux années de l'étude, ce qui contraste considérablement avec le nombre de connexions sur l'espace de cours. Ces résultats sont inférieurs à nos attentes. D'une part, parce que l'hypothèse de départ, comme nous l'avons précisé plus haut, tablait sur un usage régulier du centre d'autoformation impliquant un entraînement individuel à partir de micro-tâches. Et d'autre part, parce que les résultats des pré-tests en 2010 et 2011 ont mis en exergue les besoins des étudiants en termes d'entraînement régulier, vu que seulement un quart des étudiants avaient atteint le niveau B2 requis. Les connexions par rubrique (cf. annexe XVI) montrent que c'est la rubrique *« listening »* (les enregistrements sonores) qui est la plus consultée de manière générale, suivie par *« Vocabulary »* et *« Grammar »*. Ainsi, ces chiffres laissent penser que 70 % des étudiants environ ne se sont pas approprié cet espace du dispositif hybride. Nous avons approfondi nos analyses avec une étude longitudinale des usages, ainsi qu'une analyse des usages individuels. Nous allons maintenant aborder ces résultats.

10.2.3. Évolution des usages du centre d'autoformation dans le temps

Sur les 718 inscrits du centre d'autoformation en 2010, 425 (soit 59 %) se sont connectés au moins une fois pendant le semestre. Notre analyse montre qu'il s'agit principalement des étudiants en LEA L1. En effet, seulement 14 %[26] d'étudiants en L2, qui avaient pourtant commencé le dispositif en 2009, ont continué à utiliser le centre d'autoformation l'année suivante (cf. figure 10.4) : 15 étudiants de L2 se connectent en moyenne chaque semaine et ce taux de connexion est très variable d'une semaine à l'autre allant de 7 à 27. Cette tendance se confirme en 2011 : la figure 10.5 montre une baisse significative du taux de l'utilisation pour les L2 et les L3. Ainsi, nous constatons que l'utilisation du centre d'autoformation est peu suivie au delà de la première année.

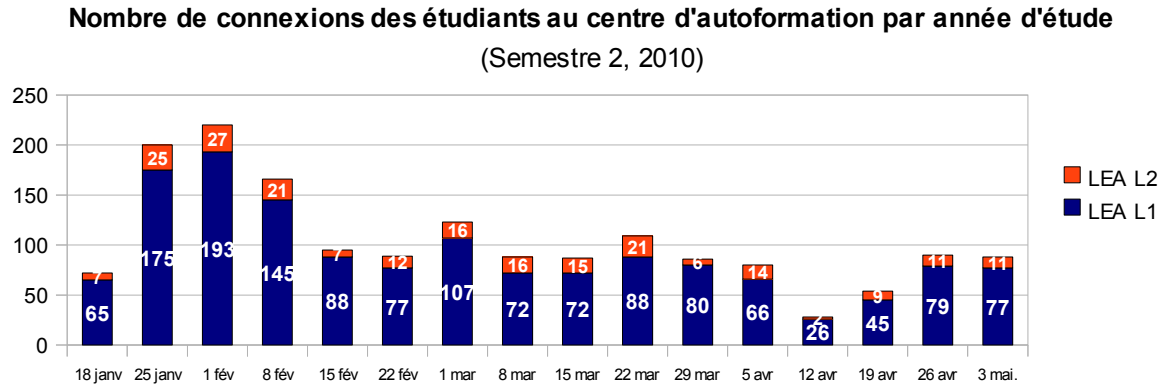


Figure 10.4 : *Nombre de connexions au centre d'autoformation par année d'étude, semestre 2, 2010*

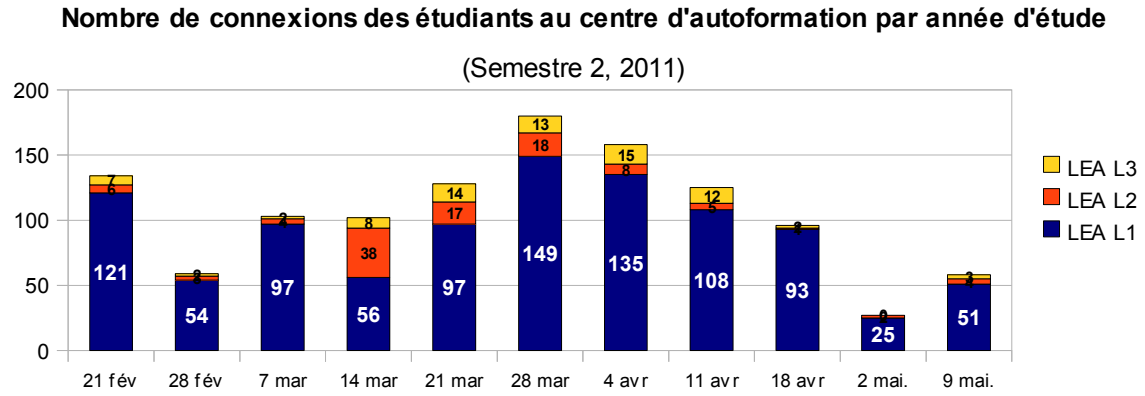


Figure 10.5 : *Nombre de connexions au centre d'autoformation par année d'étude, semestre 2, 2011*

[26] 27 étudiants sur les 189 inscrits en 2009 ont continué à utiliser le centre d'autoformation en 2010

Derrière ces chiffres se cachent des actions. C'est cet aspect que nous allons maintenant explorer.

10.2.4. Profil des usagers

Notre analyse des usages individuels d'un échantillon de 217 apprenants nous a permis de mieux comprendre leur activité dans le centre d'autoformation et la régularité de ce travail. Ainsi, nous avons pu identifier le nombre de connexions et le nombre d'actions en moyenne par étudiant et par niveau du CECRL. La figure 10.6 montre qu'en moyenne les étudiants se connectent au centre d'autoformation 5 fois dans le semestre, ce qui est le cas pour 65 % de l'échantillon. Moins que 16 % de cet échantillon d'usagers y accèdent de manière régulière, c'est-à-dire de l'ordre de 9 fois ou plus dans le semestre, soit presque une fois par semaine.

Fréquence d'accès

Moyenne = **5,13**
Médiane = **4,00**
Min = **1** Max = **19**
Répartition en 6 classes de même amplitude

	Nb	% cit.
Moins de 3	**46**	**21,2%**
De 3 à 5	**94**	**43,3%**
De 6 à 8	**43**	**19,8%**
De 9 à 11	**26**	**12,0%**
De 12 à 14	**6**	**2,8%**
15 et plus	**2**	**0,9%**
Total	**217**	**100,0%**

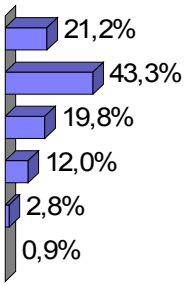


Figure 10.6 : *Nombre de connexions au centre d'autoformation en moyenne par étudiant durant le semestre 2 (2010)*

Regardons maintenant le nombre d'actions par apprenant pour mieux cerner le volume de travail effectué dans le centre d'autoformation et pour tenter de dégager des profils d'utilisateurs. La grande majorité des utilisateurs (86 % de l'échantillon) font moins de 60 actions dans le semestre (cf. figure 10.7). Ce niveau d'activité correspond à un usage occasionnel. De plus, parmi ce groupe, nous distinguons 28 étudiants qui ont simplement visualisé des pages sans s'engager dans une activité, ce qui correspond à 13 % de l'échantillon total. Ils ont donc pris la peine de se connecter au centre d'autoformation, mais une fois devant les exercices, ils n'effectuent aucune activité et restent passifs. Comment expliquer ce comportement ? Comme l'affirme Glikman (2002), s'agit-il des profils de désarmés ou

d'hésitants, autrement dit, des étudiants qui ont des difficultés à fonctionner en situation d'autoformation et à se prendre en main ou qui ne s'impliquent pas complètement dans leurs études (cf. chapitre 4). Nous avons voulu répondre à cette question par le biais des entretiens, mais les étudiants de ce profil n'ont pas souhaité nous accorder un entretien. Ceci témoigne peut-être d'un manque d'implication.

Nombre d'actions

Moyenne = **37,19**
Médiane = **19,00**
Min = **1** Max = **341**
Répartition en 6 classes de même amplitude

	Nb	% cit.
Moins de 60	**187**	**86,2%**
De 60 à 119	**17**	**7,8%**
De 120 à 179	**3**	**1,4%**
De 180 à 239	**6**	**2,8%**
De 240 à 299	**2**	**0,9%**
300 et plus	**2**	**0,9%**
Total	**217**	**100,0%**

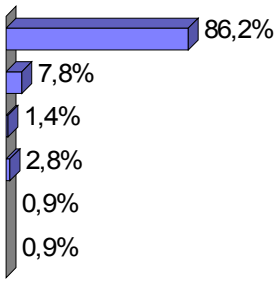


Figure 10.7 : *Nombre d'actions en moyenne par étudiant durant le semestre (2010)*

Deux autres profils ressortent de notre analyse, celui de l'utilisateur actif qui effectue jusqu'à 119 actions dans le semestre (7,8 % de l'échantillon) et l'utilisateur intensif, une minorité, qui effectue plus de 120 actions (cf. figure 10.7). Ce dernier, qui ne représente que 6 % de l'échantillon, effectue plus d'un tiers des actions sur le site : en effet ces 13 étudiants à eux seuls ont effectué 2887 actions sur un total de 8070, soit 36 % des actions observées. Un peu plus de la moitié de ces deux groupes d'étudiants (16 sur 30) ont utilisé le centre d'autoformation de manière plus ou moins intensive vers la fin de la formation lorsque les examens approchaient, l'utilisant comme un outil de révision.

L'objectif principal de cette étude était de vérifier le lien entre l'utilisation du centre d'autoformation et le niveau du CECRL et l'évolution de l'apprenant entre le pré-test et le post-test. Examinons maintenant les résultats de nos analyses croisées.

10.2.5. Analyse croisée du niveau de l'apprenant et son usage

Le test de chi-deux, que nous avons fait dans le logiciel Sphinx, n'a révélé aucune corrélation entre le niveau du CECRL de l'apprenant et sa fréquence de connexion (cf. Annexe XVII,

tableau 1). En effet, pour chaque niveau du CECRL, la répartition des étudiants dans les six classes de fréquence reste quasi identique. De même, ce test n'a trouvé aucune relation entre le niveau du CECRL et le nombre d'actions effectuées par l'apprenant (cf. Annexe XVII, tableau 2), la répartition dans chacune des six classes étant similaire également, sauf pour le niveau C1/C2 dont la quasi-totalité du groupe a fait moins de 60 actions. Nous pouvons supposer que ce groupe a eu moins besoin d'entraînement que les autres. Ainsi, notre hypothèse que les étudiants des niveaux B1 et B2 se connectent plus que les étudiants A2 et font plus d'activité sur le centre d'autoformation n'a pas été validée. Nous pouvons en déduire que la fréquence d'utilisation et l'intensité de l'activité sur le centre d'autoformation ne relèvent pas du niveau de l'apprenant, mais seraient probablement liées à d'autres variables personnelles de l'apprenant, telles que sa capacité d'autonomie ou son implication. Nous reviendrons sur ces facteurs plus bas.

10.2.6. Relation entre l'évolution de l'étudiant et son usage du centre d'autoformation

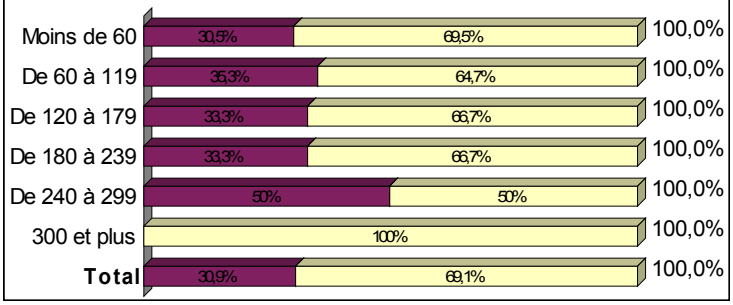
Enfin, la dernière analyse croisée que nous avons réalisée concerne la relation entre l'évolution de l'étudiant entre le pré-test et le post-test et son usage du centre d'autoformation. Le tableau 10.1 montre que 85 % des étudiants ayant évolué entre le pré-test et le post-test ont fait moins de 60 actions sur le centre d'autoformation, soit presque exactement le même pourcentage que ceux qui n'ont pas évolué. Autrement dit, les étudiants qui ont évolué n'ont pas travaillé plus sur le centre d'autoformation que ceux qui n'ont pas évolué. Par conséquent, on ne peut pas attribuer leur évolution au centre d'autoformation, ce qui est confirmé par le test chi-deux qui ne trouve aucune corrélation entre les deux variables. L'usage du centre d'autoformation n'est donc pas à l'origine de l'évolution des apprenants entre le pré-test et le post-test.

Tableau 10.1 : *Analyse croisée des données de l'évolution des apprenants entre le pré-test et post-test et le nombre d'actions sur le centre d'autoformation*

Evolution pré-test/post-test X Nombre d'actions

	Yes		No		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Moins de 60	**57**	**85,1%**	**130**	**86,7%**	**187**	**86,2%**
De 60 à 119	**6**	**9,0%**	**11**	**7,3%**	**17**	**7,8%**
De 120 à 179	**1**	**1,5%**	**2**	**1,3%**	**3**	**1,4%**
De 180 à 239	**2**	**3,0%**	**4**	**2,7%**	**6**	**2,8%**
De 240 à 299	**1**	**1,5%**	**1**	**0,7%**	**2**	**0,9%**
300 et plus	**0**	**0,0%**	**2**	**1,3%**	**2**	**0,9%**
Total	**67**	**100,0%**	**150**	**100,0%**	**217**	**100,0%**

p = **92,1%** ; chi2 = **1,43** ; ddl = **5** (**NS**)



10.2.7. Synthèse des résultats de l'analyse des usages réels

L'activité dans l'espace de cours est régulière et semble indiquer une appropriation de cette partie du dispositif hybride par les apprenants L1. En revanche, avec seulement 15 % des effectifs se connectant chaque semaine au centre d'autoformation et un chiffre de fréquentation moyenne de 5 visites dans le semestre, il en ressort que le taux d'utilisation est inférieur aux attentes des concepteurs et indique un manque d'appropriation de cet espace. De plus, l'usage ne se poursuit pas au delà de la première année, comme le montre la baisse significative du taux de connexion pour les L2 et les L3. Notre analyse de l'activité individuelle d'un échantillon de 217 apprenants a identifié quatre profils d'utilisateurs en L1 : les passifs, les occasionnels, les actifs et les intensifs. Ainsi, certains étudiants n'ont pas du tout utilisé le centre d'autoformation, d'autres l'ont utilisé occasionnellement, et d'autres de manière intensive. Les résultats montrent, en effet, que les parcours sont très individuels selon les étudiants et ceci est confirmé par les analyses croisées qui n'ont décelé aucune relation entre le niveau du CECRL et l'utilisation du centre d'autoformation. De même, il n'y a aucune corrélation entre l'évolution entre le pré-test et le post-test et l'activité dans le centre d'autformation. Notre hypothèse de départ basée sur un travail régulier de micro-tâches n'a donc pas été validée.

10.3. Analyse des usages déclarés des apprenants du dispositif hybride

Dans cette partie nous allons explorer les déclarations des apprenants concernant leurs habitudes et leurs pratiques dans le cadre du dispositif hybride. Pour Jacquinot-Delaunay *et* Monnoyer (1999, p. 12) intégrer les pratiques aux usages revient à rendre compte des *« comportements, des attitudes et des représentations, voire des mythologies, suscités par l'emploi des techniques »,* autant de dimensions que les données quantitatives ne peuvent pas révéler. Ainsi, pour appréhender ces attitudes et ces représentations, nous allons examiner des données provenant des entretiens et des questionnaires que nous avons menés en 2010 et 2011 (cf. chapitre 5 pour l'échantillonnage et chapitre 7 pour la méthodologie des entretiens et des questionnaires). Dans un premier temps, nous examinerons leurs usages déclarés du centre d'autoformation et, ensuite, comment ils perçoivent le travail préparatoire des tâches.

10.3.1. Usages déclarés du centre d'autoformation

Environ 60 % des apprenants en L1 déclarent avoir utilisé le centre d'autoformation pendant le semestre (61,2 % en 2010 et 58,6 % en 2011) (cf. annexe XVIII, tableaux 1 et 6). Comme, nous l'avons vu plus haut, ce chiffre correspondrait au taux d'inscription plutôt qu'au taux d'usage. Une comparaison avec les réponses du questionnaire visant les L3 confirme la tendance que notre analyse des statistiques a mis en évidence, notamment la baisse significative d'utilisation au fils du temps, car seulement 22 % des étudiants L3 sondés déclarent avoir utilisé le centre de ressources (cf. annexe XIX, tableau 1).

Quant au niveau des satisfaction, les L1 se disent plutôt satisfaits des ressources disponibles en ligne à plus de 80 %, mais ces chiffres ne sont pas significatifs statistiquement selon le test chi-deux[27]. Nous avons voulu mieux comprendre la désaffection vis-à-vis du centre d'autoformation. Rappelons que 40 % du public L1 ne s'est jamais inscrit au centre d'autoformation et, de plus, parmi ceux qui sont inscrits, 12 % n'effectue aucune activité. Comment expliquer alors ce non-usage et cette passivité ? Pour les 116 étudiants qui ont répondu à cette question en 2010 (réponses multiples possibles), les principales raisons invoquées étaient le fait de ne pas y penser, de préférer l'utilisation d'un manuel ou d'un livre de grammaire, le manque de motivation et le manque de temps (cf. annexe XVIII, tableau 3). Ces mêmes raisons sont citées en 2011 (cf. annexe XVIII, tableau 8), mais dans un ordre différent. Ainsi, le manque de motivation et de temps reviennent après le fait de ne pas y

[27] P=0,73, chi² = 3,54, ddl=6

penser. Les questions d'autonomie et d'implication dans le travail semblent être au cœur des usages, comme le montrent ces commentaires en réponse à la question ouverte du questionnaire des L1 (cf. annexe X) :

> *« Je n'aime pas faire les exercices sur le centre d'autoformation. On est isolé et on ne peut pas échanger. » (Réponse 188, 2011)*
> *« Quant au centre d'autoformation, j'aurais aimé l'utiliser mais l'emploi du temps et mes moyens ne le permettent malheureusement pas. » (Réponse 169, 2010)*
> *« On passe déjà beaucoup de temps à faire les tasks, on n'en a pas pour aller sur le centre d'autoformation. » (Réponse 187, 2011)*
> *« […] j'ai trouvé le centre d'autoformation un peu compliqué, il y a eu aussi beaucoup de manque de temps pour progresser en anglais. » (Réponse 209, 2011)*

En ce qui concerne les L3 et leur usage du centre d'autoformation, nous remarquons qu'un certain nombre de raisons convergent avec celles évoquées par les L1, notamment le fait de ne pas y penser et de ne pas avoir le temps, mais il semblerait que de nombreux étudiants en L3 ne savent pas comment y accéder, ni même qu'il existe (cf. annexe XIX, tableau 3).

Pour comprendre la portée de ce manque d'implication des étudiants vis-à-vis du centre d'autoformation, nous avons mené des entretiens en 2011 auprès de 11 étudiants en L1 spécifiquement sur ce sujet. L'objectif était de prendre la mesure des représentations que les étudiants en première année de LEA construisaient sur le centre d'autoformation pour nous permettre d'apporter des modifications au dispositif et le faire évoluer (cf. chapitre 7). Rappelons que les 11 interviewés représentent un panel d'usagers dont l'activité sur le centre d'autoformation varie de 1 action à 545 actions (cf. chapitre 5, échantillonnage). L'analyse de contenu des transcriptions des entretiens a permis de dégager 11 catégories : attitude envers le centre d'autoformation, usages du centre d'autoformation, profil de l'usager, raisons pour la non-utilisation du centre d'autoformation, apports du centre d'autoformation, avantages du centre d'autoformation, limites du centre d'autoformation, évolutions à apporter, le suivi de l'enseignant, l'autonomie, et d'autres ressources utilisées (cf. annexe XX). Nous allons maintenant explorer les points principaux issus de cette analyse.

10.3.2. Attitudes envers le centre d'autoformation

Une prédisposition à l'utilisation du centre d'autoformation devrait faciliter son appropriation. En revanche, des réticences exprimées par les apprenants pourraient présenter un obstacle à son usage et par conséquent à son appropriation. Il convient donc d'apprécier leur attitude à l'égard du centre d'autoformation : est-elle positive ou négative ? Notre analyse montre que 8 étudiants ont une attitude positive (21 occurrences), même si deux d'entre eux démontrent une attitude quelque peu ambivalente, comme le montre la déclaration de E19 : *« j'ai trouvé en fait que c'était bien et pas bien en même temps ».* Il avoue préférer avoir plus d'heures en présence de l'enseignant que travailler à distance sur la plateforme :

> *« plus avoir un vrai cours avec, je ne sais pas, des sujets présentés par le prof. Enfin la seule chose que j'avais à critiquer en fait c'était la proportion entre internet et le travail en classe en fait. » (E19)*

E22 reconnaît que *« c'est un bon support »*, mais évoque des difficultés liées à l'investissement personnel demandé et le rythme de travail imposé par le double travail des exercices et les tâches :

> *«Parce qu'on nous demande de faire des exercices, de rendre ces tâches, faire un rapport, c'est vrai que ça prend du temps à faire un rapport surtout quand on a un niveau plutôt médiocre, voilà c'est tout ce que j'aurais tendance à reprocher. » (E22)*
> *« C'est pas forcément la méthode que j'aurais choisie pour, pour apprendre l'anglais mais bon. » (E22)*

On se rend compte au fil de l'entretien que E12, qui n'a fait qu'une action sur le centre d'autoformation, mais le considère de manière positive, confond le centre d'autoformation avec l'espace de l'enseignant. Tout au long de l'entretien elle exprime son appréciation pour les ressources mises à disposition par l'enseignant dans cet espace en étant convaincue qu'elle utilise le centre d'autoformation :

> *« Je trouve que c'est bien parce que ça nous permet de préparer des exercices. Ça nous aide à acquérir du vocabulaire et aussi à, par rapport aux liens que les professeurs, ils mettent, à découvrir d'autre chose parce que les professeurs ils essaient de, de mettre des liens sur Internet qui peuvent nous intéresser et pour nous c'est plus facile d'acquérir du*

vocabulaire. » (E12)

Par ailleurs, le mot *« professeur* » revient 10 fois dans son discours qui ne dure que 8 minutes. Le soutien de l'enseignant est un des thèmes récurrents dans le discours de certains apprenants. Nous y reviendrons plus bas.

Une étudiante (E13) exprime une attitude négative. Elle trouve le centre d'autoformation *« pas simple »* et a l'impression d'être *« noyée par toutes les informations ».* Elle répète le mot « noyée » deux fois. Par conséquent, elle avoue ne consulter que des tâches dans l'espace de cours et non pas le centre d'autoformation. Elle regrette le manque de contact avec l'enseignant : *« C'est ce que j'ai peut-être regretté un petit peu, un manque de contact avec les professeurs. »* (E13). Ceux qui n'expriment pas leur attitude sont ceux qui ont le moins utilisé le centre d'autoformation : E16 (25 actions) et E21 (35 actions).

10.3.3. Profils des usagers

Revenons aux usages, les étudiants interviewés déclarent faire en premier lieu les exercices dans la rubrique *« Listening »* (8 étudiants, 17 occurrences), suivi par *« Grammar »* (6 étudiants, 10 occurrences), *« Vocabulary »* (4 étudiants, 7 occurrences) et *« Pronunciation* » (2 étudiants, 2 occurrences », ce qui est cohérent avec nos statistiques recueillies de la plateforme (cf. annexe XVI). Quant à l'intensité des usages, l'analyse de leur déclarations à ce sujet nous permet de distinguer les mêmes profils que nous avons identifiés lors de notre étude des usages réels (cf. annexe XX, tableau 3). Nous allons donc confronter ici leurs usages réels avec leurs déclarations et tenter de comprendre ce qui les motive à utiliser ou non le centre d'autoformation.

10.3.3.1. L'usager occasionnel ou passif

Commençons par l'usager passif ou occasionnel. Selon les déclarations des apprenants, nous distinguons 5 étudiants qui correspondent à ce profil, dont trois qui précisent le caractère irrégulier de leur activité et deux autres qui sous-entendent une non-utilisation du centre d'autoformation en préférant se concentrer sur les ressources mises à disposition par l'enseignant ou dans l'espace de cours (cf. tableau 10.2) :

Tableau 10.2 : *Usages réels et déclarés d'un utilisateur passif ou occasionnel du centre d'autoformation*

Étudiant	**Usage réel**	**Usage déclaré**
E15	40 actions	*« Oui j'ai essayé une fois, deux peut-être, je ne sais pas. »*
E16	25 actions	*« J'ai pas forcément trop regardé des choses en ligne. Ben, pas le temps ou j'ai pas forcément fait attention en fait. »*
E21	35 actions	*« Je l'ai pas beaucoup utilisé. […] Non. J'ai pas fait [des exercices] »*
E12	1 action	*« J'utilise plus souvent l'espace pour les exercices à préparer avec eh l'énoncé parce que le professeur elle met des choses. »*
E13	29 actions	*« Je l'ai utilisé vraiment pour les « tasks » ou ben pour récupérer les fichiers que notre prof avait posté. »*

Comment expliquer ce type d'usage ou non-usage ? Pour trois d'entre eux (E12, E16, E21), c'est le manque de temps, qui revient le plus souvent dans leur discours, qui témoigne davantage d'un manque de volonté de prendre le temps pour s'investir dans ce type d'activité :

> *« Mais personnellement, j'ai plus le temps d'aller travailler ça parce que là déjà c'est presque, c'est la fin de l'année là et il faut préparer les examens et eh. » (E12)*
> *« Ben c'est vrai avec les tasks ça nous fait quand-même pas mal de travail donc et on a aussi d'autres matières à et on n'a pas forcément le temps de, fin il faudra peut-être trouver le temps (RIRES) mais j'ai pas trouvé. » (E16)*
> *« On n'a pas le temps de passer beaucoup de temps sur Madoc le week-end. » (E16)*
> *« Eh c'est vrai j'ai pas trop le temps et j'avoue cette année que l'anglais, j'aime pas trop l'anglais et j'ai pas beaucoup travaillé on va dire. » (E21)*

L'idée du manque d'investissement est renforcée par les commentaires de trois étudiants (E13, E15 et E21) qui disent se contenter du travail fait en cours et ne ressentent pas le besoin de s'impliquer davantage :

« Oui c'est plutôt en cours qu'on fait le vocabulaire et c'est vrai c'est vraiment en cours et dans le livre bien sûr mais un peu moins sur Madoc. (E13)
« Oui, en fait la grammaire on la voit plus souvent en cours donc du coup en dehors eh ben sur Madoc je préfère plus voir le vocabulaire » (E15)
« Parce que déjà en cours en fait je trouve qu'on fait beaucoup de fin grâce à nos, on a des « tasks » à faire donc déjà ça nous permet, ça permet beaucoup d'apprendre le vocabulaire et des trucs comme ça donc j'ai pas senti la nécessité de renforcer avec des exercices. » (E21)

Le commentaire de E21 plus haut met en avant le rôle de l'affect dans l'appropriation. Cet étudiant dit ne pas aimer l'anglais soulignant son manque d'intérêt et de motivation pour la matière, ce qui a influé sur son implication et son usage du centre d'autoformation. La raison évoquée par E15 relève de l'affect également :

« J'aime moins la grammaire (RIRES). Mais il faudra que je fasse plus de grammaire (RIRES). (E15)

E13, nous avons vu précédemment, a une attitude négative envers le centre d'autoformation, ce qui retentit sur son appropriation. De plus, elle ressent le besoin du soutien de la part de l'enseignant pour la guider et la conseiller. En effet, la moitié des énoncés (4 sur 8) dans cette catégorie (le soutien de l'enseignant) émanent de cette étudiante indiquant une certaine difficulté à s'adapter à une situation d'autoformation en autonomie :

« donc certaines fois c'est vrai qu'il faut être guidé par les professeurs »
« C'est vrai que j'aurais voulu qu'il y ait un peu plus de, comment dire, de contact avec les professeurs, par exemple, en anglais c'est vrai qu'on envoie les fichiers des « tasks », et on a un retour mais certaines fois on voudrait faire des exercices et que nos professeurs nous donnent des conseils. »
Voilà. Il manque peut-être un lien entre le professeur, Madoc et les étudiants.

Ainsi, ce profil ressemble fortement à celui de *« désarmé »* identifié par Glikman (2002) (cf. chapitre 4). Nous y reviendrons dans la discussion des résultats.

10.3.3.2. L'usager actif

Considérons maintenant l'usager actif. Les énoncés de trois étudiants les positionnent dans cette catégorie (cf. tableau 10.3) :

Tableau 10.3 : *Usages réels et déclarés d'un utilisateur actif du centre d'autoformation*

Étudiant	**Usage réel**	**Usage déclaré**
E14	75 actions	*« Bein, j'ai utilisé, mais quand on a une tâche à faire en anglais à chaque fois j'ai utilisé les points de grammaire eh et les « listenings ».*
E17	49 actions	*« J'aime beaucoup et je l'utilise le plus possible dès qu'il y a besoin dans un 'task'. »*
E19	82 actions	*« Ben j'y vais peut-être une fois par semaine normalement. »*

Nous remarquerons pour ce groupe que certains énoncés ne semblent pas correspondre aux faits relevés en particulier pour E17 et, à un moindre degré, E19. L'activité réelle effectuée par E17 correspond à un usage occasionnel (moins de 60 actions), ce qui n'est pas cohérent avec ses déclarations. Lors de son entretien il a évoqué l'utilisation d'un autre outil en ligne (« English at Home ») où *« il y en avait nettement plus que sur Madoc, il y avait nettement plus d'explications »,* selon l'apprenant. A-t-il pu confondre ses utilisations des deux sites ou ses utilisations de l'espace de cours et du centre d'autoformation ? Néanmoins, les raisons qu'il avance pour son usage du centre d'autoformation témoignent de son implication dans une démarche volontaire d'améliorer ses compétences et de réduire son écart avec la langue cible :

> *« Je joue beaucoup avec la grammaire parce que je sais que c'est mon point faible. […] Ben, pour certains points ça me remet à niveau, sur certaines lacunes. » (E17)*

Il souligne l'effet d'entraînement et de la répétition qui l'aide à réactiver des connaissances antérieures :

> *« Et pour d'autres ça permet juste de réutiliser, de réutiliser les connaissances déjà acquises ou pour pouvoir remettre en route certaines choses que j'avais pas forcément oubliées mais que j'utilise peu et donc du coup comme ça me permet de peut-être les réutiliser après pendant le cours eh pendant le cours certaines choses que je n'ai pas, que j'ai peut-être*

oubliées ou que j'utilise moins. » (E17]

Mentionné par 7 des 11 étudiants interviewés, l'effet d'entraînement et de répétition est considéré comme l'apport principal du centre d'autoformation (12 occurrences), ce qui correspond aux hypothèses et au rôle du centre d'autoformation. Ils apprécient le travail de repérage que le centre d'autoformation permet, qui favorise un rappel des règles et les aide à réviser pour les examens, comme l'affirme E19 :

« parce que c'est plein de petits exercices, fin, qui peuvent rappeler des eh rappeler les règles en fait. » (E19)
« Oui, oui parce que ça fait réviser, c'est ça qui est bien, pour la grammaire ça fait, ça fait bien réviser. » (E19)

Cet étudiant déclare consulter le centre d'autoformation de manière régulière, une fois par semaine, selon ses propos, sauf lorsque l'on examine les statistiques relevées de la plateforme, on se rend compte qu'il ne l'a consulté que 5 fois dans le semestre. Encore une fois, il pourrait s'agir d'une confusion dans l'esprit de l'étudiant entre ses utilisations de l'espace de cours et du centre d'autoformation ou d'une simple volonté de sa part de paraître comme *« l'utilisateur idéal »* devant l'interviewer.
L'apprenant E14 met en avant sa volonté de prendre en charge son apprentissage :

« ben ça aide dans l'apprentissage aussi parce que les cours ils ne suffissent pas forcément surtout à l'université. » (E14)

Il explique que pour chaque tâche, il fait des recherches et des exercices de grammaire et se construit des fiches personnelles :

« Oui et puis du coup je crée des cours. Quand on a vu la « Communication », ben j'ai fait avec la tâche donc toutes les recherches qu'on a fait et les points de grammaire je les mets ensuite pour me créer des feuilles sur l'ordinateur. » (E14)

Cet étudiant avoue utiliser d'autres ressources pour s'entraîner, donc le centre d'autoformation n'est qu'un outil parmi d'autres dans le parcours d'apprentissage qu'il se construit :

« eh personnellement je vais voir ailleurs plus facilement que d'aller sur la plateforme de

Madoc. J'étais habituée, fin, ça fait longtemps que moi je fais mes propres recherches en anglais depuis que j'ai quatorze ans j'écoute en VO les films du coup c'est pas une nécessité d'aller sur Madoc parce que j'ai l'habitude d'aller sur la BBC ou autre. »

Ceci peut expliquer pourquoi il n'a effectué que 75 actions. Néanmoins, son profil démontre une capacité à prendre des initiatives et à se gérer, qui semble convenir à la situation d'auto-apprentissage.

Ainsi, l'usager actif qui fait entre 60 et 120 actions sur le centre d'autoformation semble à l'aise dans une situation d'auto-apprentissage. Il est autonome sachant gérer son temps et son travail et se sert volontiers d'autres outils pour accomplir les objectifs qu'il s'est fixés. Cependant, cette dernière caractéristique n'est pas spécifique à ce public, car ils sont 6 étudiants sur les 11 interviewés à déclarer utiliser d'autres ressources pour s'entraîner, dont deux sont des usagers occasionnels et deux pratiquent un usage intensif du centre d'autoformation (cf. annexe XX, tableau 11).

10.3.3.3. L'usager intensif

Regardons maintenant le dernier profil d'usagers, ce que nous appelons « les intensifs » (cf. tableau 10.4) :

Tableau 10.4 : *Usages réels et déclarés d'un utilisateur intensif du centre d'autoformation*

Étudiant	**Usage réel**	**Usage déclaré**
E18	207 actions	*« J'ai pas encore le niveau, donc automatiquement il faut que j'en fasse un peu tous les jours. Donc je vais spontanément faire des recherches sur internet, regarder les ressources que j'ai sur Madoc. »*
E20	545 actions	*: « J'essaie d'y aller quand même régulièrement. J'y vais souvent le lundi après mon cours d'anglais. Ehh le vendredi fin en fait quand j'ai du temps. […] Plusieurs heures par semaine mais ça dépend. »*
E22	148 actions	*« Ben le centre d'autoformation, oui, du coup je l'ai utilisé oui pas mal, pas mal de fois. […] Et puis chez moi le soir, je sais pas ça peut bien prendre une heure ou deux heures de temps en temps, peut-être quatre heures par semaine on va dire, quelque-chose comme ça. »*

Il est frappant de constater la régularité du travail de ces apprenants : ils utilisent le centre

d'autoformation toutes les semaines, plusieurs heures par semaine, voire tous les jours. Notons que deux d'entre eux (E18 et E22) sont des adultes en reprise d'études, ce qui sous-entend une certaine capacité de prendre en charge sa formation.

E18 démontre une attitude très positive envers le centre d'autformation : 5 des 21 énoncés proviennent de cette étudiante (cf. annexe XX, tableau 1) :

> *« Bon voilà, pour moi c'est très positif de toute façon, ce système. »*
> *« Madoc c'est un suivi des cours universitaires donc c'est déjà très bien ce que vous avez fait, c'est déjà très, très bien. »*

Comme, l'étudiant E17 précédemment, elle s'auto-évalue et se donne des objectifs de progression :

> « *Ben [j'ai] surtout [fait]les exercices de grammaire parce que ça c'est mon point faible. »*
> *« Du coup ça permet en fait à partir du moment qu'on va sur un sujet qu'on connait pas automatiquement on élargit. Qui dit élargissement, dit connaissance du vocabulaire, lecture d'articles, écoute de fichiers vocaux sur ce sujet. »*

Elle assume la responsabilité de son apprentissage en préparant ses cours en amont :

> *« chaque leçon que je fais, avant de commencer le cours, […] je cherche les mots de vocabulaire que je connais pas, je eh donc ça je le fais déjà par moi-même pour pas être trop, trop décontenancée pendant le cours et comprendre quelque-chose au cours »*

Elle apprécie de pouvoir travailler son anglais selon son propre emploi du temps et à son propre rythme et considère que le centre d'autoformation, et le dispositif hybride de manière générale, lui a permis de progresser :

> *« ça permet d'avancer beaucoup plus vite, d'apprendre à son rythme »*
> *« Donc c'est vraiment une évolution, oui j'ai l'impression d'avoir beaucoup plus progressé au deuxième semestre qu'au premier. »*

Cette capacité de s'auto-évaluer et de gérer sa propre progression est également mise en avant par E20 qui procède de manière très systématique en faisant tous les exercices en fonction de

ses besoins et tous les enregistrements de chaque chapitre qu'elle a écouté deux fois :

> *« J'ai procédé soit eh par eh par thème fin, par par exemple les exercices gérondif, infinitif et des thèmes précis que j'ai, où j'ai des difficultés comme cela ou alors je prends dans l'ordre du premier au dernier et je fais tous les exercices en remplissant les cases et après en les vérifiant »*
> *« Pour pour les écoutes, « les listenings » je prends par chapitre. J'ai tout fait de ce semestre et eh j'ai pas été voir encore en L2 ou L3 mais je pense pendant les vacances. Pour avancer un petit peu. »*

Elle précise qu'elle va sur le centre d'autoformation pour s'entraîner, répétant plusieurs fois le même exercice, ce qui facilite la compréhension des règles et du lexique, selon l'apprenant (3 énoncés sur 12 dans cette catégorie proviennent de cette étudiante) :

> *« Et hmm les exercices, des points où j'ai pas compris la règle ou au lieu de le chercher sur mon ordinateur, je la fais directement et comme ça j'ai le cours et après j'ai les exercices pour m'entraîner. Si j'ai pas compris, c'est mieux. »*
> *« La leçon est assez claire mais après quand on fait les exercices même si on a eu une leçon claire, on peut avoir des difficultés à le faire et des fois il y a des mots qu'on trouve pas forcément. On se reprend plusieurs fois, on fait plusieurs reprises de l'exercice pour avoir toutes les cases vertes. »*

E22, un étudiant en reprise d'études, explique son investissement par sa volonté d'améliorer son niveau de langue :

> *« Mais, je suis arrivé en début d'année avec un niveau vraiment zéro, zéro, donc je m'étais pas mal investi là dedans. »*

En effet, au premier semestre il avait instauré sa propre *« méthode d'enseignement »* qui consistait à prendre des cours particuliers et à travailler la grammaire à partir d'un livre, témoignant ainsi de son autonomie, comme en atteste ce commentaire :

> *« Mais après voilà je travaille par moi-même, j'ai pas besoin qu'on me dise de faire les choses pour les faire, je les fais moi-même. »*

Au deuxième semestre, il s'est consacré aux tâches et à un entraînement régulier dans le centre

d'autoformation, ce qui lui a permis de réviser et de progresser. En effet, ces trois étudiants s'accordent pour dire que le centre d'autformation leur a permis de progresser : 6 énoncés sur 7 dans cette catégorie ont été émis par eux.

Ces trois étudiants se caractérisent par une forte capacité de prendre en charge leur formation. En effet, 60 % des occurrences (9 sur 15) dans la catégorie « autonomie – capacité à prendre en charge sa formation » émanent de ces trois étudiants de type usager intensif. Même si ces étudiants apportent un regard positif sur le centre d'autoformation, ils savent également mener une réflexion critique à son égard comme la correction trop rigide du système (E20 et E22), un manque de traductions (E22), un manque de ressources culturelles (E18). Ils proposent également des solutions : E20 propose d'apporter plus de fiches explicatives pour faire des tâches écrites, telles que des rapports types *etc.* et E22 propose de diversifier les exercices.

Ce profil d'usager intensif fait écho à celui de *« déterminé »* identifié par Glikman (2002) *(cf. chapitre x, p.)*. En effet, ces étudiants se sont montrés déterminés à atteindre leurs objectifs, parfois de manière très systématique, mais toujours de manière autonome. Ils reconnaissent leurs points faibles et s'appliquent pour y remédier. Ils adhèrent à la situation d'autoformation mais peuvent apporter un regard critique et constructif.

10.3.4. Évolutions à apporter au centre d'autoformation pour faciliter l'appropriation

En ce qui concerne les critiques apportées (cf. annexe XX, tableaux 7 et 8), certains interviewés trouvent le centre d'autoformation trop vaste avec trop d'informations (3 étudiants : E13, E14, E16). La navigation est compliquée – ils ont du mal à s'y repérer, comme en attestent ces commentaires :

> *« c'est très vaste mais à la fois c'est, on peut se noyer sur le site […] Si on veut faire de la grammaire sur je sais pas les verbes ou des accords, c'est pas toujours évident donc on achète nos propres livres et c'est vrai qu'on peut délaisser Madoc à ce moment-là » (E13).*
> *C'est pas forcément clair dans l'esprit. Des fois quand je cherche un truc, je suis obligée de cliquer sur tous les liens parce qu'on sait plus dans lequel il est. C'est pas forcément très, très clair ça c'est sûr. (E16)*

Cinq étudiants trouvent le système de correction trop rigide (une seul réponse possible, pas suffisamment d'explications) (E15, E16, E17, E20, E22) :

« des fois on est obligé de commencer plusieurs fois pour trouver eh la, le mot juste. On a pas tout de suite de l'aide. Des fois c'est pas tout à fait clair. »

Quatre étudiants trouvent qu'il n'y a pas suffisamment d'exercices ou de ressources diversifiées étant trop centrés sur les thématiques du livre (E13, E14, E18, E22).

Ils émettent des suggestions pour améliorer le centre d'autoformation, telles que l'ajout de nouveaux exercices ; de mettre plus de vocabulaire par rapport au thème étudié. Certains souhaitent avoir accès à davantage d'exercices en relation avec les partiels (E12, E13, E15, E21). Ces étudiants qui restent un peu scolaires sont ceux qui l'utilisent le moins : les usagers occasionnels ou passifs. D'autres, comme les usagers intensifs, recherchent davantage de variété dans le type d'exercice (rapports, traductions) et une diversification des thématiques (culture, littéraire *etc*). Notons également que 3 étudiants proposent l'extension du centre d'autoformation à d'autres langues comme l'espagnol, l'allemand et le portugais (E14, E15, E17).

10.3.4.1. Remaniement du centre d'autoformation

Cette étude des usages a conduit à des modifications du centre d'autoformation à la fois en termes de son ergonomie et de son contenu. Cette phase du projet a été entamée au printemps 2012 par trois membres de l'équipe en collaboration avec l'équipe TICE&Doc. Pour assurer une meilleure navigation, nous avons simplifié la page d'accueil du centre d'autoformation : l'accès aux diverses rubriques se fait désormais à partir d'un tableau, et non plus par une simple liste de liens. Un moteur de recherche par mots clés a également été mis en place, qui s'appuie sur la base de données créée dans Madoc et dans laquelle toutes les ressources sont référencées. Nous avons aussi rassemblé toutes les fiches grammaticales en un glossaire (intitulé *« Grammar explanations »*). L'avantage de l'activité « Glossaire » de Madoc est qu'elle entraîne la création automatique de liens hypertextes à chaque fois qu'un mot clef du glossaire apparaît dans les ressources déposées dans un cours. On peut supposer que cela permettra aux étudiants d'y accéder plus facilement à partir des exercices ou des activités du centre d'autoformation.

Nous avons également étoffé le répertoire d'exercices. Quant à la correction considérée comme trop rigide par certains, nous avons tenté de faire au mieux avec les outils à notre disposition. Certains exercices ont une correction plus rigide que d'autres. Néanmoins, nous essayons

systématiquement de donner des indices aux étudiants qui les amèneraient à une réflexion métalinguistique. Nous les orientons aussi vers les fiches d'explications pour les compléments d'information, ce qui leur permet de comprendre le 'pourquoi' des réponses attendues dans les exercices.

Nous avons poursuivi notre recherche-action avec une autre série de questionnaires en 2012 pour évaluer l'impact de ces modifications sur le comportement des usagers, dont les résultats seront publiés plus tard.

10.3.5. Usages déclarés du travail préparatoire et des tâches

Nous avons vu précédemment que les étudiants semblent s'être appropriés l'espace de cours. Cet espace du dispositif hybride met à leur disposition les ressources liées aux tâches et au travail préparatoire à réaliser. Nous allons maintenant examiner plus en détails les pratiques des étudiants concernant ce travail préparatoire. Nous voulons savoir dans quelle mesure les étudiants font le travail préparatoire, combien de temps ils y passent et, enfin, mieux comprendre leurs représentations vis-à-vis de ce travail. Pour cela, nous nous appuyons sur les résultats des questionnaires et la première série d'entretiens avec les apprenants (cf. chapitre 7).

Les résultats du questionnaire montrent qu'un quart environ des étudiants (27,2 % en 2010 et 23,7 % en 2011) font le travail préparatoire entièrement, alors que la grande majorité (70 %) le font partiellement ou irrégulièrement et une minorité d'étudiants (2,7% en 2010 et 6 % en 2011) avouent de ne jamais faire ce travail, qui est pourtant un élément clé du dispositif (cf. annexe XVIII, tableaux 4 et 9). En ce qui concerne le temps consacré au travail préparatoire, la moyenne s'établit à deux heures par semaine en 2010 et entre deux et trois heures en 2011 (cf. figures 10.8 et 10.9), ce qui est cohérent avec nos attentes. Rappelons que le dispositif hybride implique deux heures de travail en présentiel et deux heures de travail à distance en autonomie. Les étudiants semblent avoir donc intégré cette répartition du travail. Nous constatons même que plus de 40 % d'entre eux (42,4 % en 2010 et 47,7 % en 2011) déclarent travailler plus de 2 heures chaque semaine. Pour les L3, la tendance est à la hausse : ils précisent travailler en moyenne deux heures seul et deux heures quarante-cinq en groupe (cf. annexe XIX, tableaux 5 & 6).

temps travail préparatoire

Moyenne = **2,46** '1 à 2 heures'
Valorisation des échelons : de 1 (moins d'une heure) à 5 (plus de 4 heures)

	Nb	% cit.
moins d'une heure	**45**	**15,7%**
1 à 2 heures	**120**	**41,8%**
2 à 3 heures	**77**	**26,8%**
3 à 4 heures	**36**	**12,5%**
plus de 4 heures	**9**	**3,1%**
Total	**287**	**100,0%**

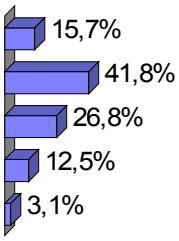


Figure 10.8 : *Temps passé en moyenne sur le travail préparatoire par les étudiants en L1 (2010 : 287 réponses)*

temps travail préparatoire

Moyenne = **2,54** '2 à 3 heures'
Valorisation des échelons : de 1 (moins d'une heure) à 5 (plus de 4 heures)

	Nb	% cit.
moins d'une heure	**40**	**20,1%**
1 à 2 heures	**64**	**32,2%**
2 à 3 heures	**50**	**25,1%**
3 à 4 heures	**38**	**19,1%**
plus de 4 heures	**7**	**3,5%**
Total	**199**	**100,0%**

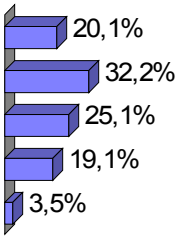


Figure 10.9 *: Temps passé en moyenne sur le travail préparatoire par les étudiants en L1 (2011: 199 réponses)*

Cette notion de travail revient régulièrement dans le discours de l'apprenant à la fois dans les réponses à la question ouverte du questionnaire et lors des entretiens (cf. tableaux de mots, annexe XXI). De plus, l'analyse factorielle exploratoire des réponses à la question ouverte montre que les notions de travail, de tâche et de groupe sont au cœur des représentations des apprenants et pourraient, en effet, constituer le noyau central de ces représentations (cf. figures 11.2 & 11.3). Nous y reviendrons dans le chapitre suivant. Notre analyse de contenu de ces réponses fait ressortir quatre thèmes principaux autour des notions de travail et de tâches (cf. annexe XXII) :

- **les tâches génèrent beaucoup de travail / trop de travail**, ce qui est perçu positivement par les uns (31 occurrences), mais de manière négative par d'autres (16 occurrences). Ainsi, pour la majorité des répondants, le travail en autonomie, malgré son volume important, est perçu comme étant motivant, responsabilisant et un facteur favorisant la progression et l'implication. Cependant, certains, face à ce volume de travail, éprouvent des difficultés à se gérer, à s'organiser et à tout assimiler. De plus, ils se plaignent que le travail dans le cadre du dispositif hybride leur laisse peu de temps pour travailler les autres matières.

« Un apprentissage quotidien de la langue, un nombre d'heures de travail personnel multiplié par deux et du travail en cours. » (Réponse 153)

« Responsabilisant. Donne l'impression de travailler pour soi, mais plus de travail. » (Réponse 210)

« Beaucoup de travail (en groupe ou individuel), meilleure compréhension et plus de vocabulaire acquis. » (Réponse 163)

« Plutôt difficile car il faut bien s'organiser parce que les tâches sont longues. Cela est parfois dur à gérer en plus des autres matières. » (Réponse 171)

« Les tasks étaient trop longues, on y passait souvent la journée. En plus c'était difficile de trouver un créneau horaire qui conviennent à tout le monde. Il aurait fallu une task toutes les deux semaines car là on en avait juste fini une qu'il fallait recommencer. » (Réponse 116)

- **les tâches *obligent* les étudiants à travailler et à s'impliquer,** ce qui contribue à leur progression (28 occurrences) :

« C'est bien d'avoir ces tâches, ça nous force à travailler et on en ressent les progrès. » (Réponse 54)

« Important car cela nous montre à quel point nous sommes impliqués dans cette matière et cela nous pousse à aller au delà de ce que l'on sait déjà et à aller au bout de nos limites. » (Réponse 74)

« Une bonne méthode d'apprentissage car cela nous force à faire le travail demandé et grâce à ça on acquiert un peu plus facilement le vocabulaire dans un thème précis. » (Réponse 118)

« Un apprentissage de qualité car nous sommes dans l'obligation de travailler pour réaliser nos tâches ce qui forcément améliore nos capacités. » (Réponse 166)

- **Un travail approfondi qui implique d'acquérir des nouvelles méthodes, telles que le travail en équipe** (8 occurrences) :

  « Un travail de recherche et d'approfondissement. On peut parfois se sentir dépassé voire abandonné mais cela est compensé par le travail en groupe. » (Réponse 63)

  « Acquérir des nouvelles méthodes de travail et travailler en équipe. » (Réponse 225)

- **Un travail individualisé au rythme de chacun** (4 occurrences) :

  « Un moyen de travailler à son rythme et de prendre le temps d'approfondir certains travaux. Il permet aussi de se responsabiliser. » (Réponse 219)

Cette notion de travail était également un thème central de la première série d'entretiens. Notre analyse de ces données concorde avec celle des réponses à la question ouverte au moins sur deux points : l'investissement demandé en raison d'une charge de travail plus conséquente qu'au premier semestre (26 occurrences) et le fait que le dispositif pousse les apprenants à travailler plus (11 occurrences) (cf. annexe XXIII). En effet, 10 étudiants sur les 11 interviewés parlent de ce volume de travail important :

« J'ai l'impression qu'on a plus de travail qu'avant. » (E1)

« Je trouve ça plutôt bien parce que ça permet de travailler plus. Je trouve que le travail personnel, enfin, enfin, comment dire, c'est plus de travail actif qu'en cours. Enfin, on travaille plus quoi. » (E4)

« Même si normalement ce n'était que deux heures dans l'emploi du temps en plus. Eh mais finalement on travaille beaucoup plus que ça en groupe. » (E2)

« Je vois cette semaine ça nous a, on était un peu surmené, quoi. » (E9)

Plus de la moitié (6 sur 11) déclare se sentir obligée de s'impliquer de manière plus active dans leur apprentissage, comme en témoignent ces commentaires :

« Le travail personnel est plus régulier. <u>On se sent plus forcé</u> de préparer chez soi, de bosser ensemble. » (E5)

« Oui, et le fait d'avoir les tâches à rendre toutes les semaines <u>on est obligé</u> de travailler chez nous. » (E6)

« Le fait, je trouve, d'avoir moins d'heures en classe <u>ça nous force</u> à, ça motive plus à bosser chez soi, quoi. Comparé par exemple au premier semestre on avait trois heures à suivre d'anglais et ça donne pas vraiment envie de continuer chez soi. On reste trois heures assis, coincé comme ça, ça donne pas envie de travailler vraiment chez soi et là je trouve

ça bien, ça nous motive. » (E9)

Nous reviendrons sur cette notion de travail dans le chapitre 11 pour analyser d'autres représentations plus en lien avec un autre thème central, celui du groupe. Mais pour la présente discussion sur l'investissement, nous avons retenu le thème de « temps » évoqué par les interviewés (43 occurrences) (cf. annexe XXIII). Tous les étudiants ayant participé aux entretiens ont, en effet, souligné combien le travail pour préparer les tâches est chronophage (30 occurrences) :

« Trois heures à travailler ensemble. Il y a des exercices à faire d'abord, des points de grammaire, de trouver des idées, de tout organiser et ensuite rédiger, ça prend énormément de temps quand on est trois en fait. » (E5)
« On travaille à quatre donc du coup c'est vrai qu'on passe beaucoup de temps sur nos tâches, en général on passe quatre heures facilement en plus parce qu'on est un petit peu perfectionniste dans notre groupe. » (E7)
« Mais en moyenne, en moyenne ça serait du genre cinq heures par semaine. » (E9)
« Pour l'ensemble, c'est, oui, c'est facilement trois heures de travail, quoi. C'est ce que j'ai fait hier, mais ça me paraît pas suffisant, quoi. » (E10)

Parallèlement, certains étudiants se plaignent de ne pas avoir assez de temps pour travailler les autres matières ou de perdre du temps lors du travail en groupe :

« Mais par moments j'ai l'impression de faire que ça, quoi, et du coup ça crée un peu trop de temps à l'anglais comparé aux autres matières, quoi. » (E9)
« Il y a certains cours où on ne va pas pour le faire comme les cours d'économie, on va pas en économie pour faire l'anglais. » (E11)
« Et des fois quand on fait la mise en commun, on refait tout le travail en fait. Et on perd vachement du temps là dessus.. et et je ne sais pas comment on pourrait faire pour terminer. » (E1)

Notre analyse du niveau de satisfaction des apprenants dans le chapitre suivant nous dira si cet investissement et ce temps exigés par le dispositif hybride ont un impact sur son appropriation.

10.3.6. Synthèse des résultats de l'analyses des usages déclarés

Notre analyse qualitative des usages déclarés concorde avec l'analyse quantitative des usages réels et nous fournit quelques explications. Premièrement, nous avons décelé les mêmes profils d'usagers et donc confirmé notre analyse quantitative de quatre profils types : le passif, l'occasionnel, l'actif et l'intensif. Deuxièmement, la capacité d'autonomie de l'apprenant et son implication dans son travail semblent ressortir comme facteurs clé influant sur l'appropriation du centre d'autoformation. Les propositions pour améliorer le centre d'autoformation, venant des étudiants ayant participé aux entretiens, nous ont permis de faire évoluer ce centre des ressources. Ceci a aboutit à une redéfinition de l'ergonomie, l'ajout de nouveaux exercices et une correction plus riche.

La grande majorité des étudiants s'impliquent dans le travail préparatoire selon les préconisations des concepteurs. Les étudiants s'accordent à dire que les tâches les obligent à travailler. L'attitude vis-à-vis de l'amplitude de travail à accomplir semble être un facteur clé dans l'appropriation de cette nouvelle approche active et participative et crée en quelque sorte un clivage : certains étudiants la perçoivent de manière positive et en reconnaissent les bienfaits, tandis que d'autres la considèrent comme une surcharge de travail qui est difficile à gérer.

Chapitre 11 : Analyse des représentations et de l'appropriation du dispositif hybride par les apprenants et les enseignants

11.1. Introduction

Pour compléter notre étude des usages réels et déclarés du dispositif hybride, nous proposons maintenant d'examiner le niveau de satisfaction des apprenants vis-à-vis de celui-ci, ainsi que leurs représentations. Nous avons déjà évoqué le rôle important joué par les représentations sociales dans l'appropriation d'un dispositif (cf. chapitre 4) agissant comme un facteur bloquant ou facilitateur de l'apprentissage (Barbot, 2000 ; Rabardel, 1995). Nous savons également que ces représentations continent d'évoluer en relation avec l'interaction (Rabardel, 1995), d'où l'importance de conduire une étude longitudinale.

Nous commencerons par présenter quelques résultats du questionnaire de satisfaction, que nous avons mis en place entre 2010 et 2012 (cf. échantillonnage, chapitre 5). Nous évaluerons la satisfaction des étudiants vis-à-vis de différents aspects du dispositif hybride, ainsi que leur satisfaction globale pour identifier les points qui peuvent poser problème ou constituer un obstacle à l'appropriation. Ensuite, nous débuterons notre analyse des représentations en examinant les réponses de la question ouverte à partir d'une analyse factorielle exploratoire. Cette analyse nous permettra de distinguer les éléments centraux et périphériques des représentations sociales, que nous approfondirons ensuite à partir de notre analyse de contenu des réponses et des entretiens. Lors de cette étape, nous ferons également appel à certains résultats des questionnaires, car ces différentes études qualitatives et quantitatives s'imbriquent et se complètent. Nous suivrons donc l'évolution des représentations des étudiants de L1 à L3.

La deuxième partie mettra en évidence les résultats d'une autre étude que nous avons menée auprès des enseignants, l'autre acteur clé de notre dispositif hybride. Nous voulons savoir si ces deux publics se sont appropriés le dispositif hybride, ainsi que les facteurs qui peuvent favoriser ou au contraire compromettre l'appropriation du dispositif.

11.2. Satisfaction des étudiants vis-à-vis du dispositif hybride au fil des années

11.2.1. Critères importants aux yeux des étudiants

Suivant Kirkpatrick (1967) (cf. chapitre 3), le questionnaire nous a servi à mesurer le degré de satisfaction des participants vis-à-vis du dispositif hybride. Cette mesure nous permet, d'une part, de savoir si, en effet, le dispositif hybride est en adéquation avec les besoins et les attentes des apprenants. D'autre part, comme l'affirme Narcy-Combes (2005, p. 51), la satisfaction est un bon indicateur de l'investissement des apprenants, ce dernier n'étant pas observable directement. Nous avons donc demandé aux étudiants d'évaluer certains aspects du dispositif hybride et d'en indiquer leur degré de satisfaction sur une échelle de 1 (pas du tout satisfait) à 4 (tout à fait satisfait). Les résultats que nous présentons ici sont statistiquement significatifs ($p < 0,05$) selon le test chi-deux (cf. annexes XXIV, XXV et XXVI).

Avant de mesurer la satisfaction, il convient de savoir quels aspects du dispositif hybride importent le plus aux yeux des étudiants. Cette étape nous permet de hiérarchiser les critères et de leur attribuer une valeur correspondant à leur importance dans le champ de représentations des étudiants vis-à-vis de leur formation. La nature longitudinale de notre étude nous permet de suivre l'évolution de ces représentations de L1 à L3 et donc de savoir si l'importance des critères change au fil des années.

Il s'avère que les quatre critères considérés comme étant les plus importants par les étudiants sont les mêmes pendant les trois années de l'étude, même si l'ordre change légèrement (cf. tableau 11.1 et annexes XXIV, XXV et XXVI pour plus de détails) :

Tableau 11.1 : *Importance des critères pour leur formation en anglais selon les étudiants (sur échelle Likert de 1 à 4)*

Critère	L1 2010 (n=299)	L1 2011 (n=215)	L3 2013 (n=125)
la pratique orale	3,8 (1)	3,7 (1)	3,4 (2)
les effectifs réduits en classe	3,5 (2)	3,5 (2)	3,4 (3)
le retour / la correction apportée par le professeur	3,5 (3)	3,4 (3)	3,5 (1)
les interactions en cours	3,4 (4)	3,3 (4)	3,3 (4)

Ainsi, nous constatons une forte stabilité de ces représentations entre L1 et L3. Le test chi-deux fait ressortir plusieurs résultats particulièrement significatifs (tableau 1, annexes XXIV, XXV et XXVI). Premièrement, le pourcentage d'apprenants qui considèrent que la pratique orale est très importante pour leur formation est très élevé : 79 % des L1 en 2010 et 77 % en 2011 (cf. tableau 1, annexes XXIV & XXV). Ce taux tombe à 54 % en L3, mais reste important (cf. tableau 1, annexe XXVI). Deuxièmement, le pourcentage d'étudiants qui considèrent les effectifs réduits comme très importants est également élevé : 61 % des étudiants en L1 à la fois en 2010 et 2011 et 52 % des L3. Un autre résultat significatif, caractérisé lui aussi par la stabilité, est celui qui est situé à l'autre extrémité du continuum, autrement dit, le critère considéré le moins important par les étudiants : le travail en groupe (2,8 en 2010 ; 2,7 en 2011 ; 2,7 en 2012). En 2010 un quart de l'échantillon perçoit le travail en groupe comme sans importance ou peu important. Ce taux passe à 40 % en 2011 et 42 % en 2012 pour les L3 (cf. tableau 1, annexes XXIV, XXV et XXVI). Cette donnée retient notre attention pour deux raisons : la place que le travail en groupe occupe dans le dispositif hybride et l'importance du travail en équipe pour toute carrière en entreprise. Une attitude négative pourrait, en effet, s'avérer un véritable obstacle à l'appropriation et au bon fonctionnement du dispositif hybride, mais tout dépend du statut central ou périphérique de l'élément en question. Nous reviendrons sur ce point plus bas.

Une fois la hiérarchie établie, nous avons ensuite demandé aux étudiants d'évaluer ces mêmes aspects. Les résultats, qui sont détaillés dans les tableaux 2 en annexes XXIV, XXV et XXVI montrent un taux élevé de satisfaction concernant au moins deux des critères considérés comme importants par les apprenants : les effectifs réduits et le retour / la correction apportée par l'enseignant, et ceci de manière constante pendant les trois années de l'étude. Étant donné que les objectifs de départ étaient d'apporter une individualisation et un meilleur suivi, ces résultats semblent témoigner d'un bon fonctionnement du dispositif hybride, qui répond en même temps aux attentes des étudiants au moins en ce qui concerne ces éléments. L'analyse de contenu des entretiens des L1 conforte ces résultats (cf. annexe XXIII, tableau 9). En effet, les étudiants L1 déclarent apprécier en premier le travail en sous-groupe grâce aux effectifs réduits (20 occurrences), en mettant en avant l'accessibilité du professeur, le suivi individualisé et la participation accrue. Toutefois, en ce qui concerne cette dernière, la participation orale et les interactions, les résultats sont plus nuancés, en particulier entre L1 et L3, car nous constatons une baisse importante, voire préoccupante, du taux de satisfaction (cf. tableau 11.2 qui récapitule les chiffres clés) :

***Tableau 11.2** : comparaison du niveau de satisfaction entre les L1 en 2010 et les L3 en 2012 pour les 4 critères les plus importants (sur une échelle de 4)*

Critère	Satisfaction des étudiants L1 2010 (n = 299)	Satisfaction des étudiants L3 2012 (n = 125)
La pratique orale	**3,8**	**2,6**
Les effectifs réduits	3,5	3,3
Le retour / la correction apportée par l'enseignant	3,5	3,3
Les interactions en cours	**3,4**	**2,8**
La pratique de la grammaire	2,7	2,5
Le nombre d'heures de cours par semaine	2,7	2,7

Cette baisse du degré de satisfaction enregistrée en L3 pourrait bien être liée au format du dispositif hybride, qui ne comporte que deux tâches orales sur 8 en L3 au lieu de 4 sur 8 en première année, un point à reconsidérer pour l'avenir du projet.

Les étudiants étaient particulièrement insatisfaits du nombre d'heures de séances en face-à-face avec l'enseignant et de la pratique de la grammaire, un sentiment négatif qui reste inchangé de L1 à L3 (cf. tableau 11.2). Bien que les étudiants apprécient les effectifs réduits en séance en présentiel, la contrepartie d'une réduction d'heures de cours est beaucoup moins bien vécue par les étudiants. Il nous semble que ces réponses reflètent un problème de perception de la part des apprenants. Contrairement au premier semestre, plus d'heures sont consacrées à l'anglais dans l'emploi du temps : 4 heures contre 3 heures. Mais le fait que seulement 2 heures sur 4 soient en présence de l'enseignant donne à certains apprenants l'impression d'avoir moins d'heures au deuxième semestre et de ne pas « travailler la grammaire ». Un autre point négatif qui est ressorti de l'analyse de contenu des entretiens (cf. annexe XXIII, tableau 9) concerne la séance plénière avec le groupe entier d'étudiants, car les étudiants sont moins attentifs et moins actifs, ce qui contraste avec la séance en sous-groupe :

> *« C'est plus difficile, tout le monde est un peu moins attentif quand on est en grand groupe. » (E1)*
> *« C'est vite le, le ..enfin beaucoup de gens qui parlent. L'attention est beaucoup moins, enfin moins là que dans les petits groupes ou le travail perso. » (E4)*

« En fait les exercices on les corrige eh, on les corrige en cours. Mais c'est vrai du coup étant donné que notre groupe de travail est à quarante-cinq, il n'est pas très actif, ça n'avance pas vraiment, quoi. » (E7)

Notons que ce dernier commentaire révèle aussi que l'enseignant n'adhère pas au dispositif, car la correction des exercices en séance en présentiel est contre-productive et ne correspond pas au positionnement théorique.

11.2.2. Satisfaction des tâches

Nous avons également évalué le taux de satisfaction des étudiants vis-à-vis des tâches qu'ils avaient à réaliser au cours du semestre en termes de variété, d'intérêt, d'utilité et de la compréhensibilité des consignes. Pour les L3, nous avons rajouté une cinquième variable : le délai pour rendre les tâches. D'un point de vue global, les résultats montrent un taux élevé de satisfaction à l'égard des tâches pour les trois années de l'étude de l'ordre de 70 % pour les L1 en 2010, 72 % en 2011 et 63 % pour les L3 en 2012 (cf. tableau 3, annexes XXIV, XXV, & XXVI) La baisse du taux de satisfaction enregistrée pour les L3 en 2012 s'explique en partie par le fait que 50 % des étudiants sont insatisfaits des délais imposés pour rendre les tâches. Nous évoquerons les raisons de cette insatisfaction plus bas (cf. tableau 11.3).

Selon les résultats de notre analyse de contenu des entretiens, les principales raisons expliquant ce taux de satisfaction élevé des L1 sont les suivantes : les tâches orales favorisent la participation et la fluidité (8 occurrences), les tâches sont variées (6 occurrences) et les thématiques sont intéressantes et réalistes, car en lien avec l'actualité ou le monde du travail (6 occurrences), enfin, les tâches suscitent la créativité (4 occurrences), comme le montrent ces commentaires des interviewés :

« Eh je pense que la présentation orale a aussi son utilité pour .. pour nous inciter à nous exprimer à l'oral sans.. sans essayer avec ses notes tout le temps. On essaie de trouver ses mots tout seul sans avoir toutes les phrases écrites. Donc voilà pour la langue, tout ce qui est d'accentuation, tout ce qui est, toute la fluidité, pour parler quoi. » (E2)

« Au niveau des tâches c'était assez varié entre les rapports, les dialogues qu'on avait à faire et les exposés. C'était vraiment intéressant le fait qu'il y a beaucoup de, beaucoup de thèmes qui varient en fait, qu'on fasse pas tout le temps la même chose, pas tout le temps un rapport, pas tout le temps un exposé. » (E11)

« Les sujets sont assez intéressants, assez réalistes. C'est vraiment ciblé dans le commerce

ce que propose LEA, » (E5)

« Elles étaient intéressantes parce que du coup ça nous poussait à imaginer, à avoir de la créativité, à avoir beaucoup d'idées à aussi justement à discuter entre nous et à débattre nos points de vue personnels en fait. Du coup c'est vrai qu'on gagne beaucoup là dessus. » (E7)

11.2.3. Satisfaction globale

Le taux moyen de satisfaction des L1 à l'égard du dispositif global s'établit à 6,7 sur une échelle de 10 en 2010, ce qui est confirmé en 2011. Toutefois, en 2012 ce taux tombe à 5,9[28] pour les étudiants en L3. Malgré cette baisse du taux de satisfaction globale, les étudiants en L3 sont majoritairement (62 %) favorables à l'extension du dispositif hybride aux autres semestres de la licence LEA (cf. figure 11.1).

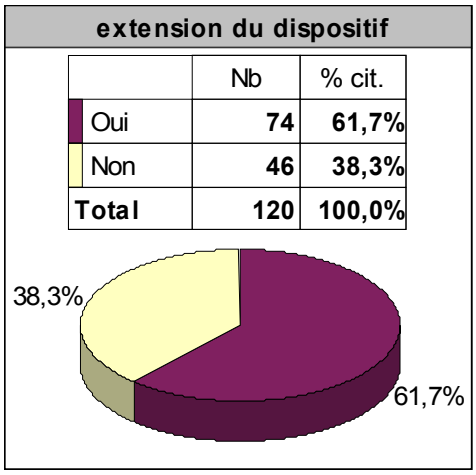


Figure 11.1 *: Pourcentage des apprenants en L3 favorables à une extension du dispositif hybride*

Les réponses à la question ouverte nous ont permis de découvrir pourquoi ils sont pour ou contre cette extension. Il s'avère que les étudiants en L3 apprécient particulièrement l'autonomie, que leur donne le dispositif hybride, ainsi que les effectifs réduits. Ils trouvent les tâches intéressantes et motivantes, car en lien avec leur future vie professionnelle, mais également parce qu'ils ont l'impression de progresser (cf. tableau 11.3). Cependant, ils ressentent une surcharge de travail avec le nombre de tâches à rendre dont les délais sont trop courts par rapport aux travaux qu'ils ont à effectuer pour d'autres matières :

[28] Notons que l'échelle dans le questionnaire de L3 est de 1 à 6 et non 1 à 10 comme pour le questionnaire de L1. Nous avons donc recalculé les taux sur 10 pour pouvoir effectuer cette comparaison. Le taux effectif de satisfaction globale pour les L3 est en effet 3,52 sur 6.

« Intéressant mais la charge de travail est trop importante (8 tâches voire plus) en L3 c'est vraiment trop. » (Réponse 9)

« Une bonne initiative mais trop prenant par rapport à tous les autres cours. » (Réponse 17)

« Une bonne idée sur le fond, mais difficile à réaliser en terme d'organisation. Beaucoup de travail à côté à réaliser. » (Réponse 21)

Ce retour a été pris en compte par les enseignants et a conduit à une redéfinition du planning et à une réduction du nombre de tâches. L'organisation du tableau 11.3 met en avant certaines oppositions : les tâches sont intéressantes/ pas intéressantes, sentiment de progresser/pas progresser, le dispositif est utile/inutile *etc.*

Tableau 11.3 : *Attitudes envers l'extension du dispositif hybride en L3, 2012*

Avis positifs (nombre d'occurrences)	**Avis négatifs** (nombre d'occurrences)
Cela donne plus d'autonomie aux élèves/ apprend aux élèves d'être autonomes (16)	Trop de tâches / charge de travail trop importante (par rapport à d'autres projets à faire en L3 (11)
Les tâches sont plus intéressantes et motivantes (8)	Les tâches ne sont pas très variées, parfois inintéressantes (1)
Effectifs réduits en cours (8)	
Les mises en situation réelles / préparation au monde du travail (7)	
Permet de progresser / s'améliorer (6)	Sentiment de ne pas progresser (3)
Le dispositif est utile (4)	Mauvaise méthode / nul/ inutile (4)
Les cours sont efficaces/productifs (3)	Pas efficace (2) et trop compliqué (1)
Permet d'apprendre le travail en groupe (3)	Le travail en groupe - difficile à mettre en œuvre (3) Certaines tâches ne se prêtent pas facilement au travail en groupe (synthèse, traduction) (2)
Le dispositif force les étudiants à travailler plus (3)	
Un meilleur suivi par les professeurs (2)	Pas assez de suivi (5)
Plus de participation (2)	Manque de pratique orale (3)
	Dysfonctionnements (mauvaise organisation sur Madoc, organisation des oraux, problèmes d'organisation et mise en place (5)

11.2.4. Relation entre l'attitude envers le travail en groupe et le degré de satisfaction globale

L'un des résultats les plus intéressants de cette étude de satisfaction concerne la relation entre l'attitude envers l'importance du travail en groupe et le taux de satisfaction globale. Nous avons vu plus haut que les étudiants accordent peu d'importance au travail en groupe. Ainsi, nous avons voulu savoir s'il existe une relation entre cette attitude et la satisfaction des étudiants vis-à-vis du dispositif hybride. Pour ce faire, nous avons croisé ces variables et effectué un test statistique chi-deux. Les résultats, qui sont statistiquement significatifs (p <0,05), montrent une corrélation avérée entre les deux variables pour les trois années de l'étude. Nous ne présentons ici que les résultats pour L1 (2010) et L3 (2012) dans une logique de suivi de l'évolution des représentations (cf. tableaux 11.4 et 11.5). Ces tableaux montrent que le taux de satisfaction varie significativement en fonction de l'attitude envers l'importance du travail en groupe. Plus spécifiquement, les étudiants qui n'accordent pas ou peu d'importance au travail en groupe déclarent être moins satisfaits du dispositif hybride que ceux qui y accordent plus d'importance. Ainsi, le taux de satisfaction moyen pour les étudiants en L1 (2010) qui n'accordent pas ou peu d'importance au travail en groupe était de 5,87 et 6,24 sur 10 respectivement, comparé à 6,87 et 7,05 pour ceux qui le considèrent assez ou très important pour leur formation. De même, les taux pour les étudiants en L3 (2012) vont de 3,9 sur 10 pour ceux qui n'accordent pas d'importance au travail en groupe à 5,85 pour ceux qui accordent peu d'importance jusqu'à 6,5 pour ceux qui le considèrent assez important[29].

Tableau 11.4 *: Relation entre l'attitude vis-à-vis de l'importance du travail en groupe et la satisfaction globale, L1, 2010 (résultats du test chi-deux)*

Attitude vis-à-vis de l'importance du travail en groupe X satisfaction globale (L1, 2010)										
	Sans importance		Peu important		Assez important		Très important		**Total**	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Moins de 3	**0**	**0,0%**	**0**	**0,0%**	**1**	**0,6%**	**0**	**0,0%**	**1**	**0,3%**
3	**2**	**13,3%**	**1**	**1,7%**	**1**	**0,6%**	**0**	**0,0%**	**4**	**1,4%**
4	**1**	**6,7%**	**9**	**15,5%**	**7**	**4,0%**	**0**	**0,0%**	**17**	**5,9%**
5	**4**	**26,7%**	**8**	**13,8%**	**18**	**10,2%**	**2**	**5,4%**	**32**	**11,1%**
6	**2**	**13,3%**	**11**	**19,0%**	**25**	**14,1%**	**8**	**21,6%**	**46**	**16,0%**
7 et plus	**6**	**40,0%**	**29**	**50,0%**	**125**	**70,6%**	**27**	**73,0%**	**187**	**65,2%**
Total	**15**	**100,0%**	**58**	**100,0%**	**177**	**100,0%**	**37**	**100,0%**	**287**	**100,0%**

p = **<0,1%** ; chi2 = **40,79** ; ddl = **15** (**TS**)
La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude

[29] Voir la note précédente. Les taux effectifs pour les L3 sont 2,33, 3,51 et 3,88 sur 6.

Tableau 11.5 : *Relation entre l'attitude vis-à-vis de l'importance du travail en groupe et la satisfaction globale, L3, 2012 (résultats du test chi-deux)*

Attitude vis-à-vis de l'Importance du travail en groupe X satisfaction globale (L3)										
	Sans importance		Peu important		Assez important		Très important		**Total**	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Moins de 2	3	**25,0%**	**4**	**9,8%**	**1**	**2,1%**	**2**	**8,7%**	**10**	**8,1%**
2	4	**33,3%**	**4**	**9,8%**	**2**	**4,2%**	**3**	**13,0%**	**13**	**10,5%**
3	**4**	**33,3%**	**8**	**19,5%**	**10**	**20,8%**	**5**	**21,7%**	**27**	**21,8%**
4	0	**0,0%**	**17**	**41,5%**	**26**	**54,2%**	**10**	**43,5%**	**53**	**42,7%**
5 et plus	**1**	**8,3%**	**8**	**19,5%**	**9**	**18,8%**	**3**	**13,0%**	**21**	**16,9%**
Total	**12**	**100,0%**	**41**	**100,0%**	**48**	**100,0%**	**23**	**100,0%**	**124**	**100,0%**

p = **2,8%** ; chi2 = **22,97** ; ddl = **12** (**S**)
La relation est significative.

11.2.5. Différences ressenties entre le premier et le deuxième semestre

Lors des entretiens, les étudiants L1 ont spontanément évoqué des différences entre le premier et le deuxième semestre en termes d'apports positifs du dispositif hybride[30] :

- **on travaille plus** (26 occurrences) :

  « C'est quand même bien. On apprend beaucoup plus qu'en trois heures de cours de suite, un travail chez soi qui est vraiment, ça nous fait prendre un rythme qu'on n'avait pas avant. » (E6)

  « Même si normalement ce n'était que deux heures dans l'emploi du temps en plus. Eh mais finalement on travaille beaucoup plus que ça en groupe. » (E2)

- **on est plus actif/ il y a plus de participation** (13 occurrences) :

  « On est plus actif en cours ce semestre que le précédent. » (E4)

  « Au niveau de l'oral, j'ai plus de facilités à parler, je panique moins on va dire, je stresse moins à l'oral et puis du fait qu'on commence à connaître les personnes de sa classe, on se traîne beaucoup moins bien sûr et c'est beaucoup plus facile de parler à l'oral en petit groupe. »(E6)

- **on progresse plus** (10 occurrences) :

  « J'ai beaucoup plus l'impression de progresser et de travailler le deuxième semestre avec que deux heures de cours qu'avec trois heures de cours au premier semestre. » (E6)

  « C'est vrai que ça permet de progresser, enfin moi j'ai progressé grâce à ça aussi. » (E7)

[30] Rappelons que le dispositif hybride n'est mis en place qu'à partir du deuxième semestre.

- **le professeur est plus accessible / il y a un meilleur suivi** (7 occurrences) :

  « Je trouve que le professeur est plus accessible déjà en petit groupe. » (E1)
  « la prof, ça lui permet de mieux nous connaître au deuxième semestre parce qu'au premier semestre je ne sais pas si elle connaissait les noms des élèves même au bout de, enfin, trois mois quoi. » (E2)
  « [ça aide] à approfondir, oui, de par le fait qu'on se sent plus proche du professeur aussi, il est plus disponible pour nous. » (E10)

- **on retient mieux** (4 occurrences) :

  « Je trouve qu'on a..je retiens mieux les tâches qu'on a eues au deuxième semestre que celles qu'on a faites au premier semestre. » (E1)
  « j'ai l'impression quand même d'intégrer plus de choses au deuxième semestre vu qu'on est obligé de chercher par soi même les définitions, d'aller voir. » (E2)

Ces affirmations témoignent de la satisfaction des étudiants vis-à-vis des apports du dispositif hybride. Nous avons donc voulu vérifier leur validité, en les soumettant à un échantillon plus large par le biais de notre questionnaire. Ainsi, nous avons demandé aux étudiants d'indiquer dans quelle mesure ils sont d'accord avec ces affirmations sur une échelle de 1 (pas du tout d'accord) à 4 (tout à fait d'accord). Selon nos résultats, les étudiants en L1 considèrent de manière quasiment unanime que les différences les plus marquantes entre le deuxième et le premier semestre sont le volume de travail accru (81,5 % des étudiants en 2010 sont d'accord, un taux qui monte à 87 % en 2011), ainsi que l'accessibilité du professeur (80 % en 2010, 86,4 % en 2011) (cf. tableau 4 en annexes XXIV & XXV). Par conséquent, ils sont 75 % environ à se sentir plus impliqué dans leur formation à la fois en 2010 et 2011. De manière générale, la grande majorité des étudiants (75 % environ pour chaque critère en 2010 et 2011) s'accordent également sur les autres affirmations confirmant qu'ils ont l'impression de participer plus et de retenir plus de choses et ainsi de progresser plus qu'au premier semestre. Ces résultats valident donc notre étude qualitative par entretien.

11.2.6. Synthèse

Nous venons de voir que le dispositif hybride a donné satisfaction aux apprenants, alors même qu'il exigeait plus de travail et d'implication de leur part par rapport au premier semestre et il se révèle un puissant levier d'apprentissage à leurs yeux. Toutefois, l'importance accordée au travail en groupe a un impact direct sur le taux de satisfaction et, comme nous l'avons vu plus

haut, ceux qui accordent peu d'importance au travail en groupe ont tendance à être moins satisfaits du dispositif hybride. C'est pour cette raison que nous allons maintenant nous pencher sur les résultats de nos études qualitatives pour examiner les différentes représentations que les étudiants se construisent autour du dispositif et pour tenter d'identifier les éléments centraux de ces représentations.

11.3. Représentations des étudiants

11.3.1. Analyse factorielle exploratoire et organisation des représentations

Pour avoir une vision globale de l'organisation des représentations des étudiants, nous avons effectué une analyse factorielle des correspondances sur les données des réponses de la question ouverte du questionnaire (cf. chapitre 7). Nous allons maintenant analyser les trois cartes factorielles qui en découlent relatives aux représentations des L1 (2010 et 2011) et des L3 (2012) (cf. figures 11.2, 11.3 et 11.4). Ces cartes factorielles nous permettent de visualiser les éléments centraux et périphériques cités par les étudiants, ainsi que les relations pertinentes entre ces différents éléments. Nous verrons également si l'organisation des représentations évolue dans le temps. Ensuite nous examinerons plus en détails le contenu de ces représentations.

En partant du principe de la saillance, les tableaux des mots les plus cités par les apprenants en L1 en 2010 et 2011 (cf. annexe XXI) révèlent une certaine cohérence dans leur discours. En effet, les mots les plus récurrents sont quasiment identiques les deux années de l'étude : « travail », « groupe », « progresser ». Pour les L3, les termes « groupe » et « travail » sont toujours en première position, suivis par les adjectifs qui témoignent d'une certaine satisfaction ou d'une insatisfaction du dispositif hybride : (pas) efficace, enrichissant, (pas) utile, (pas) pratique. Les cartes factorielles nous aideront à identifier les relations entre les différents termes utilisés par les apprenants et à interpréter leur signification.

La carte factorielle, illustrée en figure 11.2 et qui concerne le lexique des apprenants en L1 en 2010, révèle une grande concentration de groupes de mots au centre de la carte, ce qui signifie que ces modalités (des mots) sont partagées par l'ensemble des répondants témoignant ainsi d'une grande convergence de vues. Les deux termes centraux sont « travail » (dont le mot est difficilement lisible au centre de la carte) et « groupe ». Ces termes sont étroitement liés et constituent le cœur de notre analyse. Ensuite, si nous regardons les différents quadrants et les

co-occurrences des mots, c'est-à-dire les modalités qui sont citées simultanément et liées statistiquement, nous verrons émerger un nombre de thèmes clés. Commençons par le quadrant inférieur gauche. Il révèle que la notion de travail est associée à des difficultés en termes de temps et de la responsabilisation qu'exige le travail en autonomie. De même, la notion de groupe, située dans le quadrant inférieur droit est également associée à des difficultés de gestion et d'apprentissage, toutefois, ce thème ne domine pas le discours, car le thème « progresser » regroupe plus de réponses et est situé plus près de la modalité « groupe », autrement dit, plus de répondants ont cité « groupe » et « progression » ensemble que « groupe » et « difficultés » ensemble. Comme nous l'avons remarqué plus haut, il y a une certaine convergence dans le discours, à tel point qu'un grand nombre de modalités sont inter-reliées, par exemple, les modalités d'autonomie et d'heures sont situées sur l'axe qui traverse les deux quadrants à gauche. Ainsi elles sont associées à la fois au travail, mais également aux tâches. Le quadrant supérieur gauche montre donc que les tâches sont synonymes de travail et d'autonomie et, pour certains, sont motivantes et enrichissantes. Ce quadrant souligne également l'importance du rôle de l'enseignant dans l'environnement d'apprentissage autonome. En marge, nous observons quelques modalités originales : « déstabilisant », « débrouiller », « seul » qui sont partagés par un petit nombre d'étudiants.

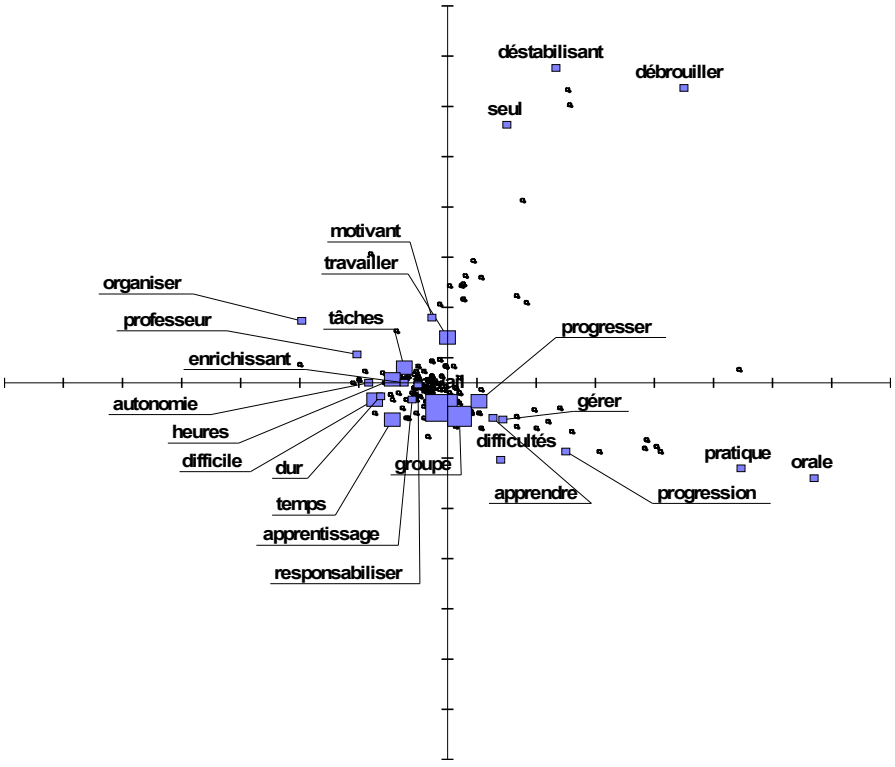


Figure 11.2 : *Carte factorielle des termes récurrents cités par les apprenants L1 en 2010 en réponse à la question ouverte du questionnaire de satisfaction*[31]

[31] La carte montre les positions de 25 modalités et les coordonnées de 187 observations. Chaque observation est

Regardons maintenant la carte factorielle des réponses des L1 en 2011 (cf. figure 11.3). Bien que plus espacées, les modalités en position centrale sont toujours les mêmes : « groupe » et « travail / travailler ». Le travail en groupe est perçu comme étant dévoreur de temps d'un côté, mais de l'autre, bénéfique et utile favorisant la progression (quadrant inférieur gauche). Une autre opposition apparaît dans le quadrant gauche supérieur : les tâches (*« tasks »*) sont considérées difficiles mais en même temps enrichissantes. Notons que ce public a employé le terme en anglais et français, donc on voit les apports des tâches dans le quadrant droit supérieur : elles favorisent l'apprentissage, la pratique et la progression, malgré la solitude ressentie. Selon leurs représentations « seul » signifie « sans enseignant ». Pour comprendre les difficultés rencontrées, il faut examiner davantage le contenu des réponses. La grande majorité des étudiants citent, en effet, des difficultés liées à l'organisation du travail en groupe (difficultés pour se rencontrer, pour s'organiser ou pour s'entendre) (11 occurrences), ainsi que la charge et le rythme de travail liés aux tâches (6 occurrences). Comme pour l'analyse précédente, les modalités d'autonomie et de professeur sont proches sur le plan lexique (quadrant inférieur droit), soulignant à nouveau que les apprenants considèrent que l'enseignant participe au développement de leur autonomie. Nous voyons donc émerger une certaine cohérence entre les deux discours, ainsi que des thèmes communs.

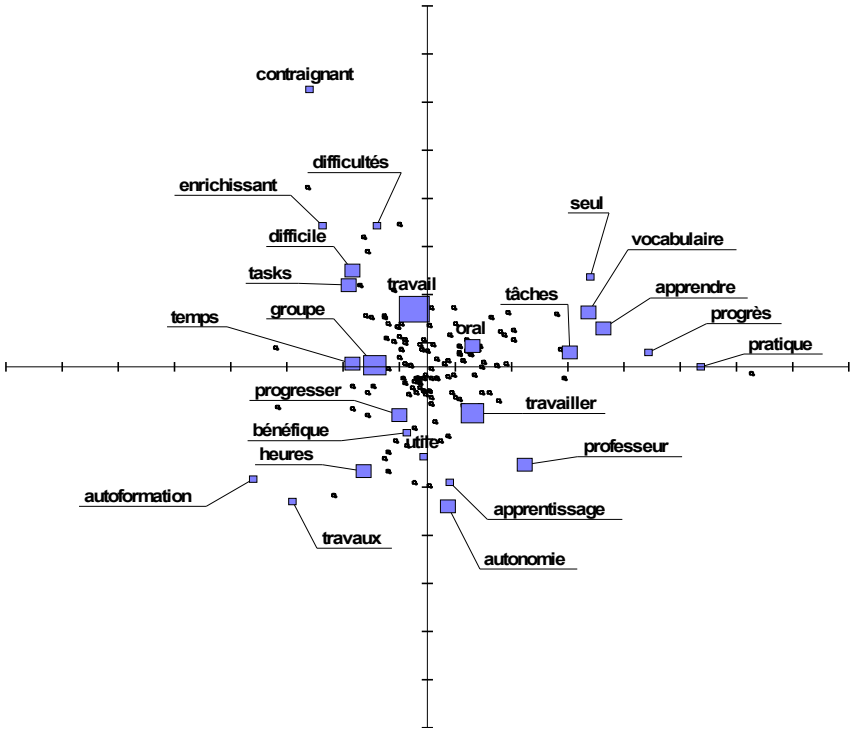


Figure 11.3 : *Carte factorielle des termes récurrents cités par les apprenants L1 en 2011 en réponse à la question ouverte du questionnaire de satisfaction*[32]

[32] La carte montre les positions de 25 modalités et les coordonnées de 142 observations. Chaque observation est représentée par un point.

Passons maintenant à l'analyse de la carte factorielle des réponses des L3 en 2012 (cf. figure 11.4). La notion de responsabilisation a une position centrale dans les représentations des apprenants L3 à côté de celles de groupe et de travail. Les tâches symbolisent l'autonomie, mais également une charge de travail (quadrant supérieur gauche). Les apprenants mettent en avant les avantages de la responsabilisation qui est perçue comme étant enrichissante et contribuant ainsi à leur progression (quadrant supérieur droit), tout en soulignant un certain nombre de difficultés, notamment en lien avec l'organisation de travail. Le quadrant inférieur droit semble également vanter les mérites du dispositif hybride (efficace, utile, pratique *etc.*). Cependant, l'analyse du contenu des réponses révèle des oppositions dans le discours et donc une attitude plutôt ambivalente : le dispositif hybride en L3 est décrit comme peu ou pas efficace (8 sur 9 occurrences du mot efficace), mais en même temps utile (8 occurrences positives), en particulier pour l'avenir professionnel des apprenants ou pour la pratique de la langue. La notion de temps est marginale ici, par rapport aux représentations des L1. Notons que la présence d'éléments dans un texte est significative, mais, comme nous le rappelle Bardin (2007, p. 140), l'absence, elle aussi *« peut, dans certains cas, véhiculer du sens ».* Ainsi, il est frappant de noter que le mot *« professeur »* n'apparaît pas sur la carte factorielle des réponses des L3 de par son manque de saillance, n'étant mentionné que par un seul apprenant en L3 en réponse à la question ouverte. L'analyse de contenu des réponses nous permettra d'interpréter sa signification.

représentée par un point.

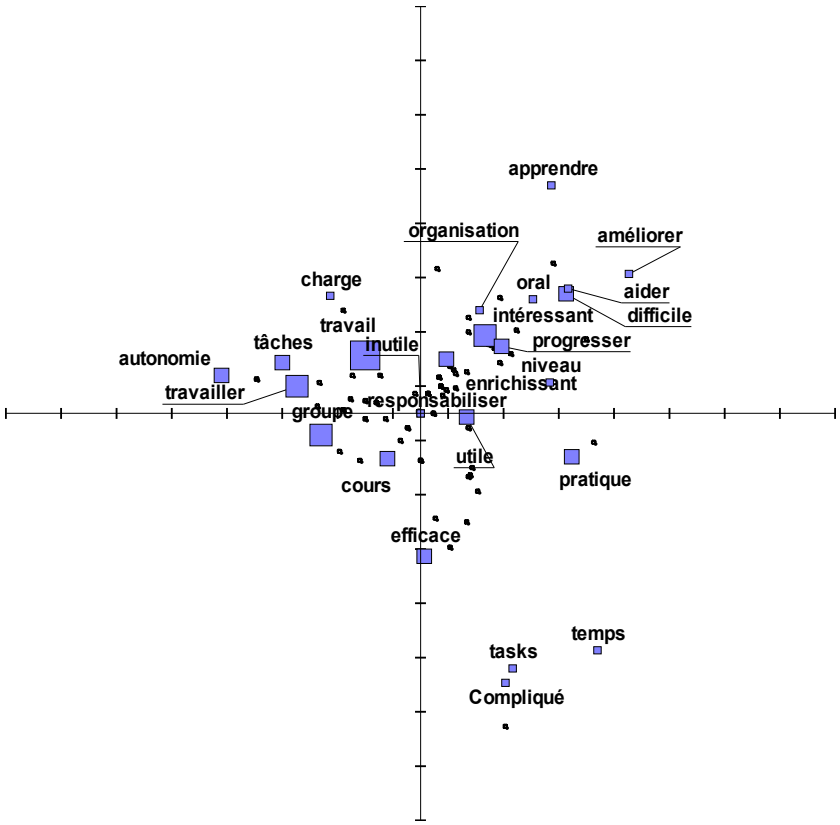


Figure 11.4 : *Carte factorielle des termes récurrents cités par les apprenants L3 en 2012 en réponse à la question ouverte du questionnaire de satisfaction*[33]

L'analyse factorielle nous a permis d'identifier plusieurs thèmes fédérateurs, que nous allons maintenant explorer de manière plus approfondie : le groupe, le travail, l'autonomie et le rôle de l'enseignant. Ces thèmes, nous l'avons vu précédemment, sont au cœur des préoccupations des apprenants et de leurs représentations vis-à-vis du dispositif hybride. En vertu de leur saillance, de leur centralité et de leur forte connexité avec l'ensemble des autres éléments de la représentation (cf. chapitre 7), nous les considérons comme le noyau central des représentations. Une absence notable des trois cartes factorielles est le thème de la technologie. On pourrait penser que les TIC constituent un obstacle à l'appropriation du dispositif hybride (Soubrié, 2008), mais aucun élément de notre analyse ne laisse penser que c'est le cas, ni même que c'est un critère important aux yeux des étudiants, ce qui est confirmé par les entretiens. Les étudiants n'ont pas parlé spontanément des TIC lors des entretiens, seulement lorsque notre questionnement en lien avec le guide thématique les incitait. Six étudiants se disent favorables aux TIC pour l'apprentissage, trois ont une attitude ambivalente et deux ont une attitude négative. Un seul étudiant a exprimé des difficultés :

[33] La carte montre les positions de 25 modalités et les coordonnées de 84 observations. Chaque observation est représentée par un point.

« c'est un peu déroutant d'avoir ces informations de travail à la maison sur la plateforme Internet. C'est un peu déroutant au début mais on s'y fait. Il faut un peu bouleverser ses habitudes quand on vient à la fac. » (E10)

Nous nous tournons maintenant vers l'analyse de contenu de la première série d'entretiens des L1 et des questions ouvertes des L3 (cf. annexe XXIII & XXVII). La première a permis de dégager 12 thèmes (cf. annexe XXIII). Nous ne les présenterons pas tous ici, mais porterons notre analyse sur les principaux thèmes évoqués plus haut qui forment, selon nous, le noyau central. Certains résultats ont déjà été présentés dans le chapitre précédent (par exemple pour les catégories de « travail » et de « temps ») et au début de ce chapitre (les différences entre le premier et le deuxième semestre et les apports des tâches). Nous nous appuyons également sur certains éléments quantitatifs provenant des questionnaires.

11.3.2. Représentations du travail en groupe des L1

Nous commençons avec les notions de travail et de groupe, qui sont étroitement liées. Nous avons déjà mis en avant l'investissement personnel exigé de la part des apprenants dans le cadre du dispositif hybride et leurs attitudes vis-à-vis des cet investissement. Une analyse des oppositions dans le discours a fait apparaître *« deux univers opposés »* (Bardin, 2007, p. 106) : ceux qui travaillent *plus* et ceux qui travaillent *moins* (cf. annexe XXIII, tableau 1). Si le dispositif hybride pousse certains étudiants à s'impliquer davantage, il n'en va pas de même pour tous, ce qui pose problème pour le travail en groupe, comme en témoignent ces commentaires des apprenants :

« Il y en a qui ont la flemme pour travailler et c'est les autres qui bossent pour eux. » (E3)

« Le travail en petits groupes de quatre. Il y en a qui ont souvent tendance à se reposer sur les autres. C'est un peu énervant au bout d'un moment. » (E4)

« Il y a toujours un qui travaille moins que les autres. Par exemple dans notre groupe il y en a un qui travaille pas en gros. Il fait pas grand chose. L'autre il travaille mais il faut pousser derrière, quoi, et au bout d'un moment c'est un peu agaçant, quoi. On n'a pas spécialement envie de travailler. » (E6)

« J'ai travaillé avec des gens qui étaient absolument pas autonomes... et du coup je pense qu'il se sont aussi reposés sur moi et en plus de ça bon on n'avait pas le même rythme de travail etc. » (E8)

Dix étudiants sur 11 ont cité ce manque d'investissement et c'est la catégorie qui a recueilli le plus grand nombre d'occurrences (40) de notre analyse, témoignant de son importance aux yeux des étudiants. Nous avons vu dans le chapitre 2 que la structure interne d'un groupe en termes de normes de comportement et de bonnes relations interpersonnelles (Ehrman et Dörnyei, 1998) joue un rôle essentiel dans le bon fonctionnement du groupe, et peut avoir un effet sur la performance des individus et sur l'efficacité de l'apprentissage. Nous avons également mis en avant la relation entre l'attitude envers le travail en groupe et la satisfaction globale du dispositif hybride, donc le groupe semble représenter un facteur clé du succès de l'adhésion au dispositif hybride.

En effet, quatre étudiants disent clairement ne pas aimer ou apprécier le travail en groupe et ont eu des difficultés à s'approprier cette modalité de travail. Les mots tels que « dur », « difficile », « souffrir » ou « impossible » reviennent souvent dans leur discours (17 occurrences) :

> *« Ce que je trouve difficile, déjà je n'aime pas travailler en groupe. Je préfère travailler toute seule. » (E6)*
> *« Je suppose que ça fait penser au futur travail où on sera forcé de travailler en groupe et supporter des personnes qu'on aime pas ou qu'on aime pas leur manière à travailler, qui travaillent pas comme nous donc c'est bien, ça fait un petit exercice. » (E6)*
> *« Je suis pas trop travail d'équipe au départ. Je suis un peu égocentrique. Mais je peux pas dire que le travail en groupe c'est une mauvaise chose, c'est pas vrai. C'est une très bonne chose mais par contre moi j'en ai souffert. » (E8)*
> *« Je vous avoue je ne suis pas très convaincue par le travail en groupe en fait. Quatre, quatre c'est un peu trop. » (E9)*
> *« Par définition je n'aime pas les travaux en groupe. Ça m'a vraiment dégoûté cette année des travaux en groupe. » (E10)*

De manière unanime, les étudiants avancent d'autres raisons pour les difficultés ressenties à l'égard du travail en groupe, notamment les difficultés pour se rencontrer ou pour s'organiser (17 occurrences), l'hétérogénéité au sein du groupe en termes de niveaux, de motivation, et de personnalité (17 occurrences), et enfin, les désaccords (14 occurrences) (cf annexe XXIII, tableau 2) :

> *« On n'arrive jamais vraiment à se mettre d'accord. » (E9)*

« se coller des heures tous ensemble pour bosser ici à la fac, on peut pas bosser à la BU, il n'y a pas de salle de groupes donc si on trouve une salle dans le CIL qui est libre, on la prend hmm mais eh c'est tout, enfin pour se coordonner c'est un « cafarnum» quoi. » (E9)
« On n'a pas du tout, du tout les mêmes horaires. » (E11)
« Il lui manquait des bases et je trouve ça pénalisant pour le travail en groupe. » (E5)
« Bon c'est juste quelque chose, c'est un détail, mais il me semble que moi je suis plutôt mal tombé. J'ai eu des gens qui avaient un niveau très, très différent du mien à chaque fois et ça peut être bien, ça peut avoir des aspects positifs sans doute mais moi j'ai surtout vu le négatif. » (E8)

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 2, le développement d'un groupe passe par quatre étapes, dont la dernière est la dissolution. Deux étudiants témoignent de la dissolution de leur groupe au cours du semestre. Celle-ci n'était pas bien préparée, comme le préconise Dörnyei (2003) :

« On était trois personnes au début, enfin, on s'est inscrit à trois personnes et il y en avait une qui était absente pour des raisons personnelles et là maintenant la deuxième elle est aussi absente pour des raisons personnelles (rires) enfin bref. Donc du coup ça fait un groupe à moi. » (E8)
« Moi, j'étais personnellement dans un groupe où j'ai dû changer deux fois de groupe parce que les gens avec qui je travaillais ne faisaient rien. Alors là j'étais très déçu cette année. » (E10)

En contrepartie, pour neuf étudiants, le travail en groupe présente des avantages : il est synonyme d'entraide (10 occurrences), d'échange d'idées et de co-construction (7 occurrences). Travailler en groupe, cela s'apprend, comme en témoigne l'étudiant E6 pour qui le dispositif lui a permis à développer l'apprentissage du travail de groupe et l'adaptation (4 occurrences) :

« On n'a pas tous le même niveau dans notre groupe. Donc du coup il y a des personnes qui ont plus de difficultés dans tel ou tel domaine et du coup on se complète les uns avec les autres. Par exemple j'ai une collègue qui est meilleure que moi en syntaxe ou en grammaire, du coup elle m'aide et moi j'aide pour le vocabulaire pour quelqu'un d'autre et vice versa. Tout le monde s'entraide en fait, c'est plus facile et c'est plus convivial aussi pour travailler. [...] et finalement au bout du compte, on fait vraiment tout ensemble, toutes les phrases on les fait ensemble et on arrive au bout ensemble en fait. […]on construit tous ensemble. » (E7)

« Le travail en groupe nous apprend beaucoup de choses comme bien travailler avec les gens qui, par exemple, on ne connaissait pas et qui ont les méthodes totalement différentes, savoir s'adapter aux gens qui ont des méthodes de travail différentes. C'est un travail sur l'adaptation. » (E6)

Mais au final, le ressenti des étudiants interviewés en L1 par rapport au travail en groupe est majoritairement négatif : 109 énoncés contre 21 énoncés positifs.

Afin de vérifier si cette perception du travail en groupe est représentative de la population entière de L1, nous avons inclus une question fermée spécifique au travail en groupe dans notre questionnaire de satisfaction. Nous avons demandé aux étudiants d'indiquer dans quelle mesure ils sont d'accord avec un certain nombre de propositions formulées en fonction de notre analyse de contenu des entretiens présentée plus haut (cf. questionnaire en annexe IX). Selon nos résultats, qui sont statistiquement significatifs ($p < 0{,}01$), environ un tiers des étudiants en L1 déclarent ne pas aimer le travail en groupe à la fois en 2010 (30 %) et 2011 (35 %) (cf. tableaux 1 et 2, annexe XXVIII). Ce taux correspond aux résultats de notre étude qualitative (voir plus haut). Ils sont quasiment unanimes, à la fois en 2010 et 2011, à reconnaître les avantages du travail en groupe en termes d'échange d'idées (96 % et 91 % respectivement) et d'entraide, qui correspond, d'une part, à la possibilité de se corriger et de s'améliorer grâce aux autres membres du groupe (85 % en 2010 et et 73 % en 2011) et, d'autre part, d'apprendre des autres (85 % sont d'accord en 2010 et 74 % en 2011). Quant à la question concernant l'investissement des étudiants, un peu plus de la moitié (58 % en 2010) constate un manque d'investissement chez certains membres de leur groupe. Ce chiffre atteint deux-tiers de l'échantillon en 2011 (68 %). La moitié des étudiants ont exprimé des désaccords et des difficultés sur le plan organisationnel. L'hétérogénéité des niveaux posait problème pour un tiers de l'échantillon en 2010, ce qui passe à environ la moitié en 2011 (48 %).

Ainsi, les tendances en 2010 en 2011 sont concordantes. Si l'attitude exprimée par les 11 interviewés était nettement plus négative vis-à-vis du travail en groupe, les résultats du questionnaire sont plus nuancés. En effet, la grande majorité des étudiants en L1 reconnaissent les bienfaits, toutefois ce travail pose problème pour la moitié d'entre eux. Cela a des implications pour le bon fonctionnement et l'appropriation de notre dispositif hybride, ainsi que le suivi à apporter. Nous reviendrons sur ce point lors de la discussion des résultats.

11.3.3. Évolution des représentations du travail en groupe : l'étude longitudinale

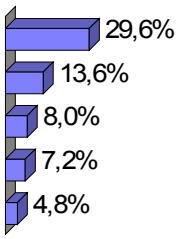
Pour suivre l'évolution des représentations du travail en groupe, nous nous appuyons sur des résultats du questionnaire de satisfaction ciblant les L3, en particulier, ceux d'une question fermée et de la question ouverte qui est commune aux L1. La question fermée demande aux étudiants d'indiquer s'ils ont rencontré des problèmes dans le cadre du dispositif hybride. Il en ressort que la difficulté principale rencontrée par ces étudiants est liée au travail en groupe en termes de l'organisation et de l'implication de certains membres du groupe. C'est le cas pour un peu moins d'un tiers de l'échantillon (30 %) (cf. tableau 11.6).

Tableau 11.6 : *Types de problèmes rencontrés par les apprenants L3 dans le cadre du dispositif hybride*

type de problème

Somme des pourcentages différente de 100 du fait des réponses multiples et des suppressions.

	Nb	% obs.
L'organisation au sein de votre groupe (temps et implication)	**37**	**29,6%**
L'information relative à la plateforme Madoc et son contenu	**17**	**13,6%**
L'accès à Internet et à Madoc	**10**	**8,0%**
Autre (précisez)	**9**	**7,2%**
Le travail en autonomie (un sentiment d'isolement)	**6**	**4,8%**
Total	**125**	



L'analyse de contenu des réponses à la question ouverte des L3 a permis de dégager 5 catégories dont l'autonomie, le groupe, le travail, la progression et les attitudes envers le dispositif hybride (cf. annexe XXVII). Le groupe est le deuxième thème le plus cité par les apprenants (18 occurrences) après l'autonomie (27 occurrences). Les avis à ce sujet sont partagés de manière égale entre les avantages du travail en groupe et les inconvénients (9 occurrences chacun). Les étudiants semblent apprécier que le dispositif hybride les aident à développer des compétences de travail en groupe, ce qui les prépare pour le monde de travail et leur permet de progresser :

> *« permet aux étudiants d'apprendre à mieux gérer leur travail et leur temps lors de travaux de groupe. » (Réponse 34)*
>
> *« Cela nous force à travailler en groupe chaque semaine ce qui est formateur. Le fait que les cours soient par groupe permet un meilleur suivi et une meilleure écoute en cours. » (Réponse 71)*

« Permet d'apprendre le travail en groupe. Préparation au monde du travail. » (Réponse 74)

« Beaucoup de travaux en groupe ayant permis du progrès pour tous les membres. » (Réponse 79)

En ce qui concerne les difficultés liées au travail en groupe, les apprenants L3 évoquent les mêmes que les L1, à savoir les problèmes d'organisation, d'investissement personnel, de désaccords et d'hétérogénéité des niveaux :

« peu efficace et compliqué pour les tasks par groupe vu nos emplois du temps. (Réponse 15)

« Efficace si le groupe est motivé pour répartir les tâches. » (Réponse 50)

« A faire davantage le travail en groupe peut être dévalorisant quand les membres du groupe vous ignore. » (Réponse 82)

« Des camarades de tasks qu'on n'a pas choisi et qui ont un moins bon niveau que nous et une méthode de travail différente. » (Réponse 69).

Cette analyse montre peu d'évolution des représentations en ce qui concerne le travail en groupe. En L3, un tiers des étudiants (par rapport à la moitié en L1) ressentent des difficultés à gérer le travail en groupe et ils citent les mêmes causes. Nous avons également vu précédemment que l'importance accordée par les apprenants en L1 et L3 au travail en groupe n'évolue pas non plus avec le temps. Le travail en groupe est donc un élément sensible pour les étudiants, auquel ils n'adhèrent pas tous et qui provoque, pour certains, des réactions négatives.

Nous nous tournons maintenant vers la perception que les étudiants ont de l'autonomie et la manière dont ils sont accompagnés. L'analyse nous dira si ces représentations restent stables comme celles du travail en groupe ou si, au contraire, elles évoluent au fil du temps.

11.3.4. Représentations de l'autonomie et du rôle de l'enseignant des L1

Les concepteurs du dispositif hybride avaient posé l'hypothèse selon laquelle l'autonomie et la responsabilisation des étudiants seraient développées en amenant les apprenants à s'organiser en groupes et à prendre en charge une partie de leur apprentissage pour réaliser les tâches. Nous avons déjà vu dans le chapitre 2 que ce concept ne cadre pas bien avec le contexte socioculturel français, donc nous voulons savoir comment nos étudiants en L1 et en L3 perçoivent cette responsabilisation et dans quelle mesure ils l'assimilent. Notons que les

résultats que nous allons présenter confirment ceux d'une étude antérieure (McAllister, 2009) et ont fait l'objet de différentes publications (Belan & Narcy-Combes, 2011, Narcy-Combes & McAllister, 2011).

Commençons par les L1 et leur définition de l'autonomie. Nous avons décelé, en effet, deux visions de l'autonomie. D'un côté, celle qui souligne les notions de responsabilisation et de choix individuel, rappelant ainsi la définition de Holec (1979) (cf. chapitre 2). Huit étudiants sur 11 partagent cette vision (12 occurrences). Dans leurs définitions ils évoquent également l'absence du professeur soit implicitement ou explicitement :

> *« L'autonomie, ben c'est de ..c'est de se débrouiller tout seul sans avoir un prof qui nous dit à chaque fois, qui est tout le temps derrière notre dos, quoi. C'est se responsabiliser aussi. Essayer de, voilà, de faire aussi son planning, voir combien de temps on a pour faire cette tâche-là, essayer d'évaluer le temps à chaque fois » (E2)*
> *« C'est se mettre à travailler tout seul je pense, enfin, arriver à travailler sans que le prof nous tienne la main. » (E3)*
> *« c'est le choix d'aller ou non en cours et d'assumer sa présence ou son absence. C'est-à-dire que si je décide de pas aller en cours, j'en suis responsable […] On n'a plus à être supervisé vraiment ou materné par les profs. (E5)*
> *« C'est à nous de nous débrouiller, quoi. C'est à nous de poser les limites, c'est à nous de dire voilà il faut que tu travailles, c'est ça. C'est toutes les responsabilités qu'il y a derrière. C'est bien d'avoir la liberté mais la liberté va avec les responsabilités. » (E6)*

Et puis, de l'autre côté, il y a une deuxième vision qui prône une autonomie moins radicale, plus limitée impliquant l'accompagnement du professeur (5 occurrences, 4 apprenants) :

> *« j'ai l'impression finalement qu'un étudiant n'a pas à être totalement autonome. C'est-à-dire que pour moi l'autonomie c'est d'être capable de se débrouiller tout seul. Dans ce cas-là il n'y a pas besoin de venir à la fac. Le but d'un, on va dire, d'une structure d'apprentissage c'est quand-même que la connaissance passe de ceux qui savent à ceux qui savent pas en gros. » (E8)*
> *« Il y a un travail d'autonomie qui suit, mais d'abord je pense qu'il faut déjà avoir une aide. » (E9)*
> *« Le fait de se prendre en main. On sait qu'on a une tâche à faire d'une semaine à l'autre, donc on la fait que ça soit en groupe ou seul et après si on a besoin on peut demander au professeur ou aller sur Madoc ou quoi que ça soit pour s'aider. » (E11)*

« Je pense, enfin, l'apprentissage d'une langue c'est plutôt deux tiers par un professeur et un tiers par soi-même. » (E7)

Si le premier groupe d'étudiants semble avoir compris la notion telle que nous l'avons définie dans le chapitre 2, les dernières définitions laissent entendre une moindre acceptation, et ceci malgré le fait que la responsabilisation favorisée par le dispositif est perçue de manière positive par la majorité. En effet, 9 étudiants reconnaissent que le dispositif hybride les incite à devenir plus autonomes et responsables (19 occurrences), dont les bienfaits sont une meilleure rétention des informations et des gains en compétences organisationnelles et en autonomie :

« Le fait de l'avoir fait tout seul, oui vraiment je l'ai retenu. » (E1)
« Ben de mieux intégrer toutes les informations, le vocabulaire vu qu'on fait toutes les recherches par nous même. Et puis eh à apprendre à se débrouiller plus, plus tout seul quoi. » (E2)
« C'est intéressant. On apprend à travailler seul, on fait des recherches seul, on apprend à s'organiser. » (E5)
« Le point fort déjà c'est qu'on gagne en autonomie. » (E7)

L'analyse de contenu des réponses à la question ouverte fait apparaître d'autres avantages perçus, tels que le sentiment de progression (7 occurrences), la possibilité de travailler à son rythme (6 occurrences), et de devenir acteur de sa formation (4 occurrences). Face à cette responsabilisation imposée, tandis que certains l'assument, un peu plus de la moitié des étudiants interviewés font état de difficultés, notamment en raison de l'absence du professeur. Par conséquent, ils déclarent éprouver une certaine solitude ou se sentir livrés à eux-mêmes :

« on est quand même un peu livré à nous même quoi. »(E2)
« C'est très important en fait de se motiver, justement d'être autonome etc. et donc de pouvoir regarder quelque chose, apprendre par soi même etc. en refaisant des exercices etc. Mais quand on fait ça eh seul ou en groupe, on est, globalement on reste un peu tout seul j'ai envie de dire. » (E8)
« Moi je suis plutôt le style de personne à être bien encadré, à avoir des notes régulièrement suivies. Le fonctionnement me plaît pas mais je me donne quand même pour travailler. » (E10)
« Quand c'est à la fac on peut pas trop faire un suivi individuel mais au moins être un peu cadré. » (E11)

Ces résultats corroborent notre analyse par carte factorielle (cf. figures 11.2 et 11.3), mais semblent montrer que le sentiment est loin d'être marginal. En effet, il est nécessaire d'approfondir notre analyse de la carte factorielle en figure 11.2, où nous avons vu qu'il y avait une forte associativité entre les modalités d'autonomie et d'heures, car si nous avons montré dans le chapitre précédent que ce thème d'heures étaient fortement associées à l'investissement et au travail demandé par le dispositif hybride, ici la signification est tout autre. L'analyse de contenu ici montre, en effet, que l'association entre heures et autonomie renvoie à une critique à l'encontre du dispositif en termes d'un manque d'heures en face-à-face avec l'enseignant (20 occurrences). Notons que ces 20 occurrences représentent un quart du nombre total des occurrences sur le thème d'autonomie (cf. annexe XXIX) et semblent confirmer donc une tendance plus large que celle identifiée par notre première lecture de la carte factorielle 11.2.

> *« Plutôt bien, mais il serait bien en plus d'ajouter au moins deux heures de cours d'anglais avec le professeur par semaine ou d'avoir des cours magistraux en anglais. » (Réponse 86)*
> *« Assez difficile de s'organiser pour les tâches et cela manque de temps passé avec le professeur (juste 2 heures par semaine est trop peu). » (Réponse 156)*
> *« Difficile, après tout nous suivons une formation pour apprendre avec un enseignant et non de nos propres moyens, ce qui est difficile pour apprendre une langue. » (Réponse 224)*
> *« Quelque peu une régression de l'enseignement même si d'une certaine manière, il s'adapte aux nouveaux moyens pédagogiques. Reste que pour moi, le professeur est et restera l'élément central dans l'apprentissage (ça et les séjours à l'étranger). » (Réponse 279)*

Les résultats quantitatifs de notre questionnaire confortent cette analyse et sont statistiquement significatifs ($p< 0,01$). Comme pour le thème de travail en groupe, nous avons inclus une question fermée dans le questionnaire demandant aux étudiants d'indiquer dans quelle mesure ils étaient d'accord avec un certain nombre d'affirmations relatives à l'autonomie (cf. questionnaire en annexe IX). Ainsi, plus de 75 % des étudiants, à la fois en 2010 et 2011, et jusqu'à 90 % pour certains résultats, reconnaissent les apports de l'autonomie dans l'organisation du travail, la responsabilisation et la métaréflexion (cf. annexe XXX). En contrepartie, environ la moitié des étudiants (51 % en 2010 et 47 % en 2011) trouvent le dispositif hybride déstabilisant par manque de guidage et plus d'un tiers (38 % en 2010 et 41 % en 2011) d'entre eux ont l'impression d'être livrés à eux-mêmes.

Ces chiffres et les commentaires des apprenants mettent en avant le besoin d'encadrement et

d'accompagnement pour aider les étudiants à assumer cette autonomie. Ce besoin d'encadrement est cohérent avec leur vision du rôle de l'enseignant. En effet, notre analyse montre que les étudiants ont majoritairement une vision transmissive de l'apprentissage, selon laquelle le professeur est le détenteur et le transmetteur des connaissances (13 occurrences) (cf. annexe XXIII, tableau 5) :

> *« Je trouve que du coup un enseignement qui est porté par l'humain et qui est transmis comme ça, c'est vachement important. (E8) »*
> *« [Son rôle est] de me donner les outils pour que l'on puisse s'améliorer dans la langue [...]le vocabulaire, la grammaire, les bases en fait. »(E1)*

Il a également un rôle d'accompagnateur, selon certains, pour conseiller et aider les apprenants (8 occurrences). Ces représentations semblent rester stables, car nos résultats confirment des recherches précédentes menées en LEA (Narcy-Combes, M.-F., 2003, 2008).

11.3.5. L'évolution des représentations de l'autonomie : l'étude longitudinale

Comme nous l'avons vu précédemment, le thème de l'autonomie ressort comme le noyau central des représentations des apprenants L3 (cf. figure 11.4). Un tiers des L1 se sentent abandonnés et livrés à eux-mêmes, ce qui n'est pas le cas pour les L3 (cf. tableau 11.6). En effet, moins de 5 % des étudiants en L3 déclarent avoir éprouvé un sentiment d'isolement dans le cadre du dispositif hybride et les réponses à la question ouverte vont dans le même sens. Comme les L1, ils reconnaissent que le dispositif favorise la responsabilisation (16 occurrences), ce qu'ils perçoivent de manière positive :

> *« Intéressant pour devenir indépendant. On est forcé de se lancer. » (Réponse 12)*
> *« Un bon moyen de s'améliorer et d'apprendre à travailler par soi même. » (Réponse 22)*
> *« Plus de responsabilités et d'autonomie permettent aux élèves de devenir indépendants. » (Réponse 66)*
> *« Très enrichissant et responsabilisant. » (Réponse 78)*

Ils établissent un lien entre l'autonomie et la progression (12 occurrences), comme l'a montré la carte factorielle :

> *« Très enrichissant et le meilleur moyen de progresser. » (Réponse 3)*

« Le travail en autonomie permet une progression personnelle plus rapide. » (Réponse 22)
« Plus d'autonomie = plus de travail = progression significative. » (Réponse 25)

Les autres avantages mis en avant par les L3 concernent le plan organisationnel et le fait d'avoir une certaine liberté pour travailler à leur rythme :

« Évite 3 heures de cours d'affilées et permet de gérer son temps comme on le souhaite. » (Réponse 112)
« Car cela donne plus d'autonomie aux élèves et permet une gestion personnelle de leur temps. » (Réponse 58)
« Permet d'être autonome, oblige à respecter dates limites, demande de recherche et de réflexion. » (Réponse 110)
« Important pour gérer son comportement et le travail et le temps. » (34)

Seulement quatre réponses (sur un total de 38 sur l'autonomie) témoignent de difficultés à assumer la responsabilisation et de besoin de plus d'encadrement :

« Pas assez complet (aucun progrès en grammaire et pas assez de suivi individuel, manque d'heures de cours. » (Réponse 96)
« Je trouve qu'il est mieux d'apprendre avec les professeurs, notamment pour les élèves en difficulté. » (Réponse 103)

On est donc loin du sentiment d'abandon ou de déstabilisation qui caractérisait une partie des L1. Contrairement aux représentations du travail en groupe qui, nous l'avons vu, sont restées figées entre L1 et L3, celles de l'autonomie ont sensiblement évolué. L'autonomie est acceptée, voire même accueillie, par la grande majorité des étudiants qui la perçoivent de manière plus positive que les L1 et n'y voient que des avantages. Ceci ne peut qu'avoir un impact positif sur l'appropriation du dispositif hybride.

11.3.6. Synthèse

L'analyse des co-occurrences des mots cités par les apprenants par le biais d'une analyse factorielle des correspondances a permis de faire ressortir les éléments centraux et périphériques de leurs représentations construites autour du dispositif hybride. À partir de cette analyse nous avons pu distinguer trois éléments clés qui peuvent constituer un obstacle à

l'appropriation du dispositif hybride : le travail (l'investissement), le groupe et l'autonomie. Bien que les avantages du travail en groupe soient compris par la quasi-totalité des apprenants de L1 faisant partie de notre échantillon en termes d'entraide, d'échange d'idées et de co-opération, il reste, néanmoins, fortement associé aux représentations négatives pour la moitié d'entre eux. Ces attitudes négatives s'expliquent par le manque d'investissement de certains membres du groupe, des désaccords, des difficultés pour s'organiser, et l'hétérogénéité au sein des groupes. Tous ces éléments peuvent avoir un impact sur le bon fonctionnement du groupe, ce qui entraîne ensuite des répercussions sur l'efficacité du dispositif hybride et l'appropriation de cette modalité de travail. De plus, notre étude longitudinale a montré que ces représentations restent stables entre L1 et L3, y compris le manque d'importance accordée à la notion du travail en groupe. Le travail en groupe ressort donc comme un élément clé pouvant constituer un obstacle à l'appropriation du dispositif hybride, si nous ne tentons pas de faire évoluer les représentations des étudiants afin d'éviter un blocage (Barbot, 2000, p. 59).

Les résultats des entretiens et des questionnaires menés auprès des L1 témoignent des difficultés de ce public à accepter l'autonomie. S'ils évoquent majoritairement les aspects positifs du travail en autonomie, tels que la responsabilisation, une meilleur organisation et gestion de leur travail et de leur temps et une plus grande implication, un tiers des étudiants sondés déclarent, toutefois, se sentir abandonnés et livrés à eux-mêmes. La principale critique portée au dispositif et qui explique ce sentiment de solitude est le manque d'heures en face-à-face avec l'enseignant, qui témoigne d'un fort besoin d'encadrement et d'accompagnement de la part des L1. En revanche, les L3 apprécient cette démarche de responsabilisation, en particulier la liberté qu'elle leur procure, ainsi que les compétences organisationnelles qu'elle permet de développer, ce qui leur donne l'impression de progresser plus vite. Ils ne réclament pas d'encadrement de l'enseignant, ne mentionnant même pas le mot « professeur » dans leurs discours, sauf pour une faible minorité des étudiants (moins de 5 %). Les L3 semblent donc avoir bien intégré et assimilé la notion d'autonomie. Ceci a des implications pour le dispositif hybride et les mesure d'accompagnement que nous mettons en place qui ne seront pas les mêmes pour les L1 et les L3.

11.4. Représentations des enseignants du dispositif hybride

Les enseignants constituent un élément essentiel dans le dispositif, comme le souligne Narcy-Combes, M.-F. (2012, p. 191) : *« sans eux, le projet n'est pas viable »*. C'est pourquoi, dans le

cadre d'une approche systémique, nous avons mené une étude des attitudes et des représentations des enseignants par rapport au dispositif en parallèle de notre évaluation de son impact sur les apprenants. Rappelons que nous avons voulu savoir dans quelle mesure les représentations construites par les enseignants vis-à-vis de leur rôle dans l'acquisition langagière et de l'usage des TIC sont compatibles avec les théories qui ont fondé le dispositif hybride. Nous postulons que dans le cas où ces représentations ne sont pas compatibles, les enseignants auront des difficultés à s'approprier le dispositif, puis les apprenants à leur tour, ce qui peut même aller jusqu'à compromettre la survie du dispositif.

Les résultats de notre analyse des transcriptions des 14 entretiens (cf. tableau 5.3 : échantillonnage) ont permis de dégager 14 thèmes dont : le parcours des enseignants, leurs motivations pour leur travail, leurs attitudes envers les TIC, le rôle qu'ils se donnent en tant qu'enseignants, leurs représentations concernant la manière dont on acquiert une langue, les représentations qu'ils ont des étudiants, leurs représentations sur le travail de groupe des étudiants et du travail en équipe qu'implique l'utilisation du dispositif. La manière dont ils perçoivent le dispositif et son éventuelle extension a également émergé. Nous avons déjà détaillé ces résultats dans deux publications (cf. McAllister *et al.,* 2012 ; Starkey-Perret *et al.*, 2012), donc nous proposons ici de résumer les facteurs clés qui ressortent comme pouvant soit faciliter l'appropriation du dispositif et donc favoriser son développement et sa pérennisation, soit la bloquer. Par ailleurs, nous tenterons d'établir certains parallèles entre ces résultats et ceux des entretiens que nous avons menés auprès des apprenants.

11.4.1. Vers une culture commune et une acceptation des rôles multiples

Malgré quelques réticences exprimées au sujet d'investissement demandé et de manque de compétences techniques, nous constatons une attitude positive envers les TIC pour 13 enseignants sur les 14 interviewés, ce qui facilite l'appropriation du dispositif hybride. Par ailleurs, l'analyse a fait émerger la construction d'une culture commune en ce qui concerne l'apprentissage de L2, grâce aux réunion régulières de l'équipe. Ainsi, les déclarations des enseignants montrent que 11 d'entre eux ont un positionnement socio-constructiviste sur l'acquisition et 8 un positionnement cognitiviste (ils mettent l'accent sur le travail et l'entraînement et la métacognition), ce qui va dans le sens des théories qui fondent notre dispositif. Même si certains enseignants semblent avoir une posture transmissive, ce qui pourrait s'avérer bloquant pour le dispositif, cette posture n'est jamais isolée chez les enseignants de notre échantillon, car ce sont les mêmes enseignants qui déclarent avoir une

vision socio-constructiviste ou cognitiviste. De même, la perception du rôle complexe et multiple de l'enseignant à la fois accompagnateur, tuteur, guide et médiateur (cf. chapitre 2) est largement partagée par l'ensemble des enseignants interrogés (cf. tableau 11.7). Pour illustrer les différentes dimensions de ces rôles, nous reprenons ici quelques remarques des enseignants tirées de nos transcriptions des entretiens.

***Tableau 11.7** : Rôles que les enseignants se donnent*

Rôles	**Nombre d'enseignants**	**Les dimensions du rôle selon les enseignants**
1. Accompagnateur / encadreur	9	*« l'écouter et l'aider à formuler ces propres questions. C'est ça. Donc je crois que aussi c'est pour aider l'étudiant à clarifier sa démarche, de se poser des questions et de, et de développer des stratégies pour, pour y répondre. » (T8)* *« Et par contre on peut apporter euh, les éléments nécessaires. L'accompagnement, il peut être aussi psychologique hein. » (T4)*
2. Rôle social	7	*« Donc je vois ça comme une responsabilité, je leur dois de, les aider à, à avoir un métier, une formation, de réflexion. » (T3)* *« Donc je crois que c'est peut être ce rôle social […] de dire qu'il y a un aspect qui dépasse, les simples performances. […] j'ai constaté euh, qu'il y a des étudiants qui peuvent avoir une certaine détresse et bon, si on favorise le lien social. Je crois que c'est important. » (T8)*
3. Transmetteur	5	*« de toute façon j'ai toujours été persuadé qu'il fallait aussi transmettre euh, des méthodes de travail, une, une approche. » (T8)*
4. Facilitateur	5	*« un petit peu un rôle de guide euh, euh comment on pourrait dire on dirait de facilitateur, ou facilitatrice je ne sais pas si le terme existe. Mais un petit peu de donner des, des directions, un support, aux, aux étudiants. » (T5)*
5. Tuteur	5	*« et puis on est aussi tuteur dans la mesure où on accompagne les étudiants individuellement. » (T1)*
6. Guide	4	*« Ce rôle de guide, leur montrer ce qu'ils peuvent faire, comment ils peuvent le faire […] On les guide envers ces ressources. » (T1)*
7. Médiateur	4	*Oh je suis une euh, comment dire, une interprète, une euh, une intermédiaire (T3)*
8. Animateur	2	*Et puis ensuite on va passer euh, si on fait du travail du groupe, euh, à un rôle plus d'animateur. On va gérer les différents groupes, les activités, réexpliquer, reformuler etc. (T1)*

Adapté de McAllister *et al*. (2012), Starkey-Perret *et al*.(2012)

La lecture des transcriptions des séances observées montre que ces différents rôles se manifestent lors des séances en présentiel à différents moments selon le type de tâche et selon la phase du cycle de la tâche (Willis, 2009 ; Willis et Willis, 2007), mais il n'a pas été possible dans le cadre des présentes recherches d'approfondir cette analyse.

11.4.2. L'investissement exigé par le dispositif

Nous avons vu précédemment que trois facteurs ont émergé comme étant facilitateurs ou, au contraire, obstacles à l'appropriation du dispositif hybride par les apprenants : le travail, le groupe et l'autonomie. Ces thèmes ont également été relevés dans le discours des enseignants. Les enseignants apprécient la réduction des effectifs et l'individualisation de la formation que cela entraîne. Grâce au travail en petits groupes, ils déclarent mieux connaître leurs étudiants individuellement et ainsi pouvoir apporter un suivi plus personnalisé :

> *« Normalement on a un meilleur suivi quand même, parce qu'on commence à les mieux connaître. Euh, parce qu'en les voyant en plus petits groupes, on les connait individuellement. » (T12)*
> *« Et on les connait bien et on sait […] comment ils réagissent, quelles sont leurs faiblesses etc. Et ça très vite. » (T4)*
> *« Quand ils viennent, ils s'assoient dans les cours on sait même pas. Là on sait au moins qui ils sont. [...] j'ai une liste de noms, fin je j'ai des visages. Je euh, je les connais mes étudiants euh alors qu'avant je ne savais même pas. » (T5)*

Ils constatent, de manière générale, un meilleur investissement chez les étudiants, même si le manque d'investissement est à déplorer chez certains. De plus, 7 d'entre eux indiquent que le dispositif « oblige » les apprenants à travailler davantage, un constat partagé par les étudiants. Cet investissement se traduit par une meilleure participation et une plus grande interaction en séance en présentiel, ce qui favorise l'acquisition.

> *« Je pense que les étudiants étaient beaucoup plus impliqués dans les séances en présentiel et dans les tâches à réaliser. » (T1)*
> *« Je crois que, la différence quand même c'est que, c'est qu'au deuxième semestre ils sont plus, plus actifs voilà, pendant les cours. […] ils travaillent plus, ils s'impliquent plus, mais surtout ils sont plus actifs. (T10)*
> *« ...je pense qu'il y en a qui mettent leurs noms et qui ne travaillent pas. Mais je pense que la plupart font le travail à peu près euh correctement. » (T3)*

« le fait qu'il y ait, qu'il y ait huit tâches dont quatre orale avec prise de parole euh, obligatoire. (RIRE) Euh, c'est sur que c'était un rythme assez soutenu pour eux, peut être trop parfois, mais assez soutenu. » (T14)

Si les enseignants ont souligné l'investissement des étudiants, ils ont également mis en avant leur propre investissement. En effet, 13 enseignants sur 14 interviewés disent que le dispositif hybride leur demande un gros investissement en terme de travail ou en terme de temps pour fournir cet accompagnement individualisé. Ils citent plus particulièrement le travail exigé par la correction des tâches ou par l'utilisation de la plateforme pour la mise en ligne des ressources ou le suivi. Pour certains cela correspond même à une surcharge de travail. Ce caractère chronophage et exigeant de l'accompagnement se révèle comme un blocage potentiel à la pérennité du dispositif.

*« il y a autant sinon plus de préparation **et** de correction parce qu'on a des tâches quand même à,à évaluer toutes les semaines. » (T1)*
« Euh, l'inconvénient majeur c'est en fait que ça accru la charge de travail d'une manière exponentielle. […] comme il est possible par exemple, de rencontrer entre guillemets les profs euh, à n'importe quelle heure du jour et de la, de la nuit en fait on est beaucoup plus sollicité qu'on l'était avant. » (T4)
« Donc euh, c'est beaucoup d'effort de mettre beaucoup de choses en ligne. » (T9)
« C'est extrêmement prenant. Au niveau du temps et au niveau des efforts. » (T11)
« ça demande de, de faire euh, oui ça demande un certain investissement sur la correction. » (T13)

Le manque d'autonomie de certains étudiants, constaté par les enseignants, exacerbe encore davantage la situation, rendant les besoins de suivi des étudiants plus importants et contribuant ainsi à la lourdeur du temps de travail des enseignants.

« Et donc c'est un peu difficile en deux heures par semaine de, de, de tout faire pour qu'ils soient autonomes. Et peut être qu'ils sont, qu'il y en a quelques uns qui ne sont pas, qui n'ont pas la maturité, de pouvoir être autonomes. Et qui n'ont pas l'habitude non plus, ils ont des représentations de, de ce qu'est l'apprentissage qui, qui ne permet pas, cette autonomie, peut être. » (T2)
« Mon rôle c'est de leur montrer comment ils peuvent, euh, où, où se trouve l'information en quelque sorte et comment ils peuvent devenir autonome. Mais ça ça a toujours été moi je suis quelqu'un de très autonome donc euh, pour moi, la démarche principale c'est une

démarche vers l'autonomie de tout le monde. (T3)

« Ça serait idéal qu'ils puissent utiliser l'outil pour se poser des questions, et puis pour venir et qu'en cours on traite principalement leurs questions. Euh, sauf que ce travail en autonomie, je ne suis pas sur que, en particulier en première année, ils soient mures pour le faire. » (T13)

A partir des transcriptions des observations des séances en présentiel, nous voyons ce manque d'autonomie des apprenants se manifester en temps réel, ce qui oblige les enseignants à recadrer les apprenants et à jouer ainsi le rôle d'encadreur. À plusieurs reprises, soit le travail préparatoire n'est pas fait, soit les tâches écrites ne sont pas rendues à la date butoir nécessitant des relances de la part de l'enseignant. Dans l'extrait suivant, il ressort que seulement 10 étudiants sur les 24 présents en séance plénière avaient fait le travail préparatoire en amont :

"Honestly, how many of you had done this task? ((10 étudiants lèvent la main)) OK, well this was considered as compulsory, right (3) you're working eh you're not working for us teachers, OK, you're working for yourselves. It may be difficult but I think when faced with difficulties and having to try and cope with such problems as trying to find the right translation of "tribunal de grande instance" [...] it means making efforts [...]So half of you have done a task that was considered as compulsory." (T1 en séance plénière)

Un autre enseignant fait le même constat lors de la réalisation d'une tâche orale par un groupe de 4 étudiants :

T9 : Hmm there was a definite difference in performance between Sandrine and Clémence who had done the pre-tasks who had a lot of good vocabulary and expressions and seemed to know what was going on. But the other two didn't do the preparatory exercises.

L1 : What exercises?

T9 : On Madoc there were five exercises about negotiations which gave you vocabulary and expressions.

L1: We didn't do those.

T9 : Yeah you didn't do the actual exercises which would help you learn the vocabulary in the exercises and I think that really showed that you were less comfortable with some of the vocabulary.

Ces exemples montrent que l'autonomie des apprenants ne peut pas être considérée comme un pré-requis dans ce contexte, mais plutôt un objectif à atteindre. Le rôle de l'enseignant

implique donc nécessairement d'aider l'apprenant à développer ses capacités d'auto-gestion et ainsi de l'accompagner dans sa démarche vers l'autonomie.

11.4.3. Synthèse

Dans cette étude, nous avons cherché à déterminer ce qui dans les attitudes ou les représentations des enseignants va favoriser le développement du dispositif, ou au contraire, l'entraver. Trois paramètres semblent se dégager comme facilitateurs de l'appropriation : une attitude positive envers les TIC, une acceptation du rôle complexe de l'enseignant et la construction d'une culture commune. Le dispositif semble bien accepté par les enseignants interviewés dans la mesure où ils en ressentent les avantages tels qu'un meilleur investissement des apprenants, les effectifs réduits ou l'accompagnement plus individualisé *etc.* Grâce au travail collaboratif, notamment pour l'élaboration des tâches, ainsi que des réunions et des formations régulières, il a été possible de fédérer une équipe autour de ce projet, ce qui a conduit au développement d'une culture commune. Néanmoins, nous sommes amenés à prendre en compte l'investissement considérable qu'exige un tel dispositif de la part de l'enseignant d'un point de vue de travail et de temps pour apporter l'accompagnement adapté, un facteur qui ressort comme pouvant constituer un obstacle pour la pérennisation du dispositif.

Chapitre 12 : Discussion des résultats

12.1. Introduction

Narcy-Combes, J.-P. (2005, p. 127) nous rappelle que les technologies ne sont pas *« des panacées »* et *« ce qui importe vraiment c'est le potentiel validé des TIC, mesuré avec recul ».* Pour les concepteurs, le dispositif hybride mis en place devait servir de déclencheur des processus cognitifs et sociaux créant des conditions optimales pour l'acquisition de la L2 et un apprentissage efficace. La mesure de ce potentiel pour l'apprentissage est le principe qui nous a guidés tout au long de cette recherche-action. Il convient maintenant d'en dresser le bilan d'une part, afin d'identifier si ce potentiel a été réalisé dans le cadre de notre dispositif hybride et, d'autre part, pour mettre en évidence les enjeux associés à son appropriation par les apprenants et les enseignants et pour sa pérennité.

Pour ce faire, revenons sur nos questions de recherche. Notre principale question de recherche portait sur le potentiel acquisitionnel du dispositif hybride. Nous avons voulu savoir dans quelle mesure le dispositif contribue au développement de la production écrite et orale des apprenants en LEA L1. Ceci sous-entend de déterminer quels usages et quelle appropriation ce dernier a suscité. Nous avons donc formulé deux autres questions quant à la conformité des usages des apprenants aux prescriptions des concepteurs et à la compatibilité des représentations construites par les apprenants et les enseignants avec les exigences du dispositif hybride.

Nous tenterons de porter des réponses à ces questions et indiquerons la portée et les limites de notre étude afin de faire ressortir les conditions susceptibles de favoriser les apprentissages et l'appropriation d'un tel dispositif. Nous reviendrons sur ces perspectives dans la conclusion.

12.2. Les acquisitions facilitées par le dispositif hybride

Concernant la première question, nous avons émis l'hypothèse que l'évaluation par le biais d'un pré-test et d'un post-test nous fournirait des indications sur le potentiel du dispositif hybride pour l'apprentissage et qu'une analyse plus approfondie des productions écrites des apprenants nous permettrait de savoir plus précisément quels paramètres de la performance ont évolué. Sur la base de nos différentes analyses qualitatives et quantitatives, nous constatons que les

apprenants LEA L1 ont effectivement progressé dans le cadre de notre dispositif hybride, mais pas pour toutes les dimensions de la performance productive. Tout d'abord, ce qui émerge de nos résultats des pré-tests et des post-tests est une tendance qui varie peu d'année en année en ce qui concerne le niveau en anglais des étudiants de première année de LEA : à peine un quart des étudiants qui entrent à l'université ont le niveau requis (B2) pour suivre des études en anglais. La grande majorité se situe effectivement aux niveaux B1 et A2. Comme le souligne Narcy-Combes, M.-F. (2012, p. 190) : *« les étudiants que nous avons ne sont pas ceux que nous imaginons. »* Ce profil d'étudiant a donc des implications pour l'accompagnement à mettre en place dans le cadre du dispositif hybride, mais également pour nos attentes en termes des évolutions potentielles de leurs performances. En effet, si le dispositif hybride a permis à un tiers des apprenants d'améliorer leurs performances langagières, les principaux bénéficiaires restent ceux du niveau B1 qui ont progressé vers B2. Le travail à distance en autonomie pourrait agir comme *« un analyseur »* où les étudiants les moins adaptés peinent à construire leur propre apprentissage et à évoluer (Bertin *et al.,* 2010 ; Narcy-Combes, M.-F. & McAllister, 2011).

De plus, notre analyse d'un échantillon de productions écrites a mis en évidence des résultats différenciés selon le niveau de l'apprenant. Si la performance langagière évolue de manière significative du point de vue de la fluidité des productions pour la quasi totalité des apprenants de l'échantillon, seuls ceux du niveau B1 voient la précision de leurs productions progresser dans le même temps. Néanmoins, le développement de la complexité lexicale semble avoir été favorisée pour certains des apprenants du niveau A2, mais la taille limitée de l'échantillon ne nous permet pas d'en tirer des conclusions généralisables. Ces résultats suggèrent que les gains en fluidité et en complexité lexicale pour les apprenants du niveau A2 sont réalisés aux dépens de la précision et de la complexité syntaxique, tout comme les gains en fluidité et en précision pour ceux du niveau B1 se font au détriment de la complexité syntaxique et lexicale. Ces évolutions suggèrent donc qu'un effet de concurrence (*« trade-off »*) s'opère entre les différents paramètres au moment de l'exécution de la tâche et dans ce sens notre analyse converge avec celles de Skehan (1998, 2009) (cf. chapitre 2). Sachant que nous mesurons une performance à un moment donné, il semblerait que lors du post-test certains apprenants ont donc privilégié la fluidité de leur production (ceux du niveau A2), tandis que d'autres (du niveau B1) ont pu mobiliser des ressources pour privilégier à la fois la fluidité et la précision. Suivant l'hypothèse de Skehan (1998, 2009), ces résultats pourraient s'expliquer par la limitation de capacités attentionnelles chez les apprenants de L2 dans la mesure où l'apprenant ne peut pas focaliser

son attention sur tous les paramètres de performance en même temps.

Ainsi, notre étude semble montrer qu'un apprenant peut améliorer certaines dimensions de sa performance productive entre le début et la fin du dispositif, mais pas toutes les dimensions, ce qui a des implications au niveau des attentes des étudiants. Par ailleurs, les résultats semblent indiquer que la fluidité, la précision et la complexité évoluent différemment dans le temps : alors que la fluidité progresse de manière significative pour tout l'échantillon, la complexité syntaxique, quant à elle, n'évolue pas sur la période considérée.

Regardons maintenant de plus près les différentes dimensions de la performance que nous avons analysées. Comme nous venons de le souligner, nous avons constaté une progression significative de la fluidité pour la quasi totalité des productions écrites de l'échantillon lors du post-test. Une des explications possibles est l'effet de la répétition de la tâche (Bygate, 2001, cf. chapitre 5). Rappelons que les apprenants avaient effectué la même tâche lors du pré-test 12 semaines auparavant. De plus, ils avaient une familiarité avec le contenu qui avait été étudié et mobilisé lors de la réalisation de tâches écrites similaires pendant le semestre. Récupérer une expérience antérieure avec la même tâche à partir de la mémoire à long terme peut influer sur la performance langagière, et plus particulièrement sur la fluidité, en facilitant la conceptualisation des informations, ce qui libère des capacités attentionnelles pour focaliser sur l'articulation et la formulation du message (Bygate, 2001, p. 27). Cependant, les résultats de Bygate (2001) n'étaient pas concluants en ce qui concerne l'impact de la répétition sur la précision, ce qui pouvait être lié au type de mesure utilisé (*« errors per t-unit »*), selon l'auteur. Étant donné que nous avons employé une mesure moins conservatrice (*« error free t-unit »*), ceci peut expliquer pourquoi nous avons constaté des évolutions à la fois de la fluidité et de la précision pour les apprenants du niveau B1. Une autre explication est que notre étude concerne la production écrite, celle de Bygate (2001) concernait la production orale. Cela implique moins de pression temporelle permettant à l'apprenant de relire et contrôler sa production. La familiarité avec le contenu peut contribuer à une fluidité accrue, mais ne semble pas impacter la précision de la performance, selon Skehan (2001, p. 181).

Par ailleurs, comme nous l'avons vu au chapitre 2, l'automaticité et la fluidité de la production en L2 dépendent d'un fonctionnement par blocs lexicalisés et la familiarité avec le contenu tend à faciliter ce type de fonctionnement (Narcy-Combes, J.-P., 2005). Les résultats de nos analyses de la production écrite et orale font ressortir que l'investissement des apprenants dans

le travail préparatoire favorise l'internalisation des blocs lexicalisés et facilite leur réactivation lors de l'exécution des tâches, ce qui peut donc expliquer la fluidité accrue des productions écrites. En particulier, ce fonctionnement semble expliquer les progressions de la fluidité des productions écrites des apprenants du niveau A2, qui employaient un taux élevé de blocs lexicalisés (cf. chapitre 8). Nous avons remarqué pour ces étudiants que ni la précision, ni la complexité syntaxique n'ont connu d'évolution. Nous trouvons une explication dans les travaux de Skehan (2009, p. 518), qui note une corrélation négative entre la sophistication lexicale et la précision : plus la valeur LAMDA augmente, moins la production sera précise. Autrement dit, le fait d'extraire des items lexicaux complexes de la mémoire va mobiliser l'attention de l'apprenant et diminuer les ressources attentionnelles disponibles pour la précision. Les apprenants du niveau B1, en revanche, qui n'ont pas vu leur complexité lexicale évoluer, ont pu conjuguer une progression de la fluidité avec la précision.

Quant à la complexité syntaxique, nous n'avons observé aucune évolution pour cette dimension de la performance au cours de notre recherche, ce qui pourrait s'expliquer par la courte durée de l'étude. La méta-analyse menée par Ortega (2009, p. 510) montre, en effet, qu'il faut un certain laps de temps avant de distinguer un réel progrès de la complexité syntaxique selon la mesure MLTU (cf. chapitre 6) dans la production des apprenants, c'est-à-dire 9 mois environ :

> *« it is clear that the largest effect sizes, of over one standard deviation unit, were found for comparisons of L2 writing over the longest periods of time: nine months (Kern and Sschultz, 1992) and three semesters (Casanave, 1994). » (p. 510)*

Elle précise que l'évolution constatée pour les études menées sur trois mois ou moins était faible, voire négligeable, ce qui montre une des limites de notre étude. Nous y reviendrons plus bas.

Nous pensons qu'une des explications potentielles de l'évolution des apprenants est une plus grande implication dans le travail préparatoire et dans la réalisation des tâches. L'analyse des représentations des apprenants et des enseignants a mis en avant l'investissement exigé par le dispositif, qui, selon eux, était plus important qu'au premier semestre. Le dispositif hybride favorise un engagement des apprenants, une participation plus active et un travail plus régulier et plus intense, ce qui a pu avoir un impact sur leur performance. Ils ont, par ailleurs ressenti les progressions que nous avons quantifiées. En revanche, l'entraînement et la remédiation

permis par l'utilisation du centre d'autoformation ne semblent pas avoir joué sur la performance des apprenants, car nous n'avons trouvé aucune corrélation entre l'usage du centre d'autoformation et leur progression entre le pré-test et le post-test. L'usage du centre d'autoformation n'est donc pas à l'origine de l'évolution des apprenants entre le pré-test et le post-test. En cela, nos résultats convergent avec ceux de Benoît (2004) et Brudermann (2010) qui expliquent les évolutions positives sur le développement langagier par la seule réalisation de tâches.

Cette étude du potentiel acquisitionnel du dispositif hybride pour la production écrite nous a permis d'établir un lien entre l'évaluation qualitative conduite par les enseignants, ce qui peut être considéré comme un apport subjectif, et l'évaluation quantitative, qui, elle, est considérée comme un apport objectif. En effet les progressions constatées par les enseignants ont été corroborées par l'étude quantitative, ce qui confirme la validité de la grille d'évaluation utilisée par les enseignants. Cependant, si la représentativité et la précision de notre échantillon de pré-tests et de post-tests signifient que ces résultats peuvent être étendus à toute la population LEA L1, l'échantillon de productions écrites dont nous avons analysé la fluidité, la précision et la complexité, présente, quant à lui, des limites à cause de sa taille. Il nous semble nécessaire de poursuivre ces recherches avec un échantillon plus large afin de vérifier les tendances.

Pour terminer cette discussion sur les acquisitions, nous avons également tenté d'identifier l'impact du dispositif hybride sur la production orale grâce à une analyse de l'output des apprenants en situation d'interaction. Nous constatons que la fluidité était également privilégiée lors des interactions en séance en présentiel, car nos résultats révèlent que lors de la réalisation des tâches orales, les étudiants ont tendance à porter leur attention sur le sens de leur production plutôt que sur la forme. Rappelons que 70 % des *LRE* observés en séance en présentiel étaient centrés sur le lexique, tandis que seulement 30 % portaient sur la forme. Ces résultats semblent cohérents avec les travaux de De Pietro *et al.* (1998, p. 12) qui expliquent que *« le lexique constitue indéniablement l'objet privilégié des SPA, peut-être en raison de son caractère particulièrement manipulable »*. En revanche, l'étude de Swain *et al*. (2001), qui portait sur la production écrite, montrait une prédominance de *LRE* centrés sur la forme (60 % environ). Toutefois, nous avons vu qu'une focalisation sur la forme est possible à condition que la tâche, et plus spécifiquement, le travail préparatoire comporte cette dimension, ce qui a des implications importantes sur le choix du type de tâche et l'élaboration des tâches par la suite. Cette orientation vers une centration sur le lexique en séance en présentiel a pu jouer sur la

performance lors du post-test et pourrait donc expliquer la fluidité accrue des productions écrites, l'automatisation des blocs lexicalisés permettant une récupération plus rapide des items stockés dans la mémoire (voir plus haut).

L'analyse des *LRE* a également mis en évidence les processus d'acquisition mis en jeu lors de l'interaction, en particulier, la prise de conscience par l'apprenant des écarts dans ses productions par rapport à la langue cible et sa capacité à tester ses hypothèses, ce qui est cohérent avec l'hypothèse de Swain (1995, 2001) et notre cadre théorique et donc témoigne d'une certaine efficacité pour l'acquisition. Cependant, lors de ces séquences les processus métacognitifs n'étaient pas toujours déclenchés, sauf lorsque certains enseignants tentaient de les faciliter, la majorité favorisant une rétroaction explicite ou la reformulation. Si, comme Little (1991, 2007), nous considérons que la métaréflexion est un enjeu pour l'autonomisation afin que l'apprenant soit capable de réfléchir sur la langue et son apprentissage, de s'auto-évaluer et de s'auto-réguler *etc.*, le rôle de l'enseignant lors de ces séances est de favoriser un apprentissage qui intègre à la fois la réflexion et l'interaction, comme le prônent Lamy *et al.* (1999), ou, en d'autre termes, de faciliter des connections entre la forme et le sens, selon Samuda (2009, p. 381) : *« to enable new form-meaning connections ».* Pourtant, notre analyse de contenu des entretiens avec les enseignants montre que même si huit d'entre-eux déclarent favoriser la métaréflexion, leurs définitions restent majoritairement centrées sur le repérage et la correction des erreurs, ce qui semble être corroboré par nos observations.

Pour Lyster et Ranta (1997) un retour qui facilite la métaréflexion est plus à même de conduire l'apprenant à une auto-correction ou une correction par les pairs au lieu d'une simple répétition ou « écho » de la bonne réponse. Selon ces auteurs, ce type de correction contribue au processus d'automatisation et aide l'apprenant à reformuler ses hypothèses sur la langue facilitant ainsi les apprentissages. De plus, leur étude montre que ce type de retour et d'échange n'interrompt pas la communication lors des interactions, car l'étudiant devient acteur de sa propre correction. Nos résultats ont des implications en formation des enseignants afin qu'ils prennent une part active pour encourager les apprenants à s'engager dans des discussions collaboratives et à réfléchirsur leur productions lors des séances en présentiel, comme le proposent Lamy *et al.* (1999), Murphy (2005), Samuda (2009), et Swain (2001). Néanmoins, il faut souligner que cette étude est basée sur dix heures d'enregistrements et cinq enseignants, donc toute généralisation concernant les pratiques des enseignants dans le cadre du dispositif est à prendre avec précaution.

12.3. Le décalage entre les usages préconisés et les usages réels

Nous nous tournons maintenant vers notre deuxième question de recherche qui concernait la conformité des usages des apprenants aux prescriptions des concepteurs. Nous avons émis l'hypothèse qu'une analyse des usages réels et déclarés nous fournirait des indications sur le degré d'appropriation du dispositif hybride par les apprenants, ce qui devait nous permettre d'y apporter des modifications par la suite. Les résultats de nos analyses quantitatives et qualitatives montrent que les étudiants se sont appropriés certains éléments du dispositif hybride, comme l'espace de cours et le travail préparatoire à effectuer à distance, mais font apparaître des écarts entre les usages préconisés par les concepteurs et les usages réels en ce qui concerne le centre d'autoformation. Ici nous tenterons d'expliquer et de comprendre ces écarts à la lumière des études que nous avons examinées en chapitre 4. Rappelons que les concepteurs avaient supposé que les rétroactions fournies par les enseignants suite à la réalisation d'une tâche allaient susciter un travail régulier de remédiation et d'entraînement sur le centre d'autoformation, ce qui n'a pas été le cas.

Les résultats des usages individuels du centre d'autoformation montrent que la grande majorité des étudiants n'utilisent pas le centre d'autoformation de manière régulière, car 86 % des étudiants en LEA L1 l'utilisent occasionnellement, c'est-à-dire faisant moins de 60 actions et y allant moins de cinq fois dans le semestre pour la majorité d'entre eux. Ainsi, nous constatons que seulement 14 % des utilisateurs font preuve d'un usage régulier ou répété, ce qui peut être considéré comme correspondant à la définition de l'appropriation de Proulx (2005) ou à la *« routinisation »* (Depover, 2003) (cf. chapitre 4). De plus, notre étude longitudinale a révélé que les utilisations diminuent fortement entre la première, deuxième et troisième année d'étude. Ces données montrent donc qu'une minorité d'étudiants ont inscrit l'outil dans leur propre parcours, comme le précisent Jouët (2000) et Proulx (2002) dans leur définition de l'appropriation.

Les types d'usages qui sont ressortis de notre analyse font écho à ceux identifiés par Andrianirina *et al*. (2007) (cf. chapitre 4). Premièrement, comme ces auteurs, nous avons constaté le non-usage. Le taux de non usage dans le cadre de notre étude s'élève à 40 % environ par rapport à un taux de non usage de 20 % pour l'étude d'Andrianirina et Foucher (2007). Si les types d'usages sont comparables, les pourcentages ne le sont pas, car nous ne comparons pas le même type de dispositif. Ici nous analysons l'usage d'un élément du dispositif hybride dont l'usage est préconisé et non prescrit. L'étude d'Andrianirina et Foucher (2007) examine les

usages de multiples composantes d'un dispositif d'apprentissage à distance dont certains sont prescrits, d'autres préconisés ou suggérés, ce qui peut expliquer pourquoi le taux de non usage dans leur cas est inférieur. Ensuite nous avons identifié l'usage occasionnel ou passif, ce qui correspond à la catégorie d'utilisation simple d'Andrianirina et Foucher (2007). Notons que ces auteurs, ainsi que Docq et Daele (2003), ont, comme nous, identifié l'usager passif qui se contente d'une simple visualisation ou lecture sans interaction avec la plateforme. Enfin, nos deux autres catégories d'usage (actif et intensif) correspondent à ce que Andrianirina et Foucher (2007) qualifient d'appropriation. Mais là encore les pourcentages diffèrent, car selon leurs résultats, cette catégorie rassemble 53 % des utilisateurs, tandis que le taux d'appropriation du centre d'autoformation, qui s'élève à 14 %, est inférieur. Toutefois, si on prend en compte le taux d'appropriation de l'espace de cours du dispositif hybride, dont l'usage était prescrit, qui atteint 50 %, nos résultats se rapprochent. Nous n'avons pas décelé des *« détournements »* (Akrich, 1998 ; Perriault, 2008), autrement dit des usages déviés tels que Andrianirina et Foucher (2007) les ont décrits, car la technologie ne le permettait pas. Si nous nous référons aux études que nous avons présentées en chapitre 4 (Andrianirina et Foucher, 2007 ; Brudermann, 2010 ; Docq et Daele, 2003, Fischer, 2012), il ressort que ces écarts entre les usages prescrits et les usage réels semblent être la norme. Par conséquent, nos résultats, s'ils présentent une non-conformité par rapport aux attentes des concepteurs, sont néanmoins, conformes dans une certaine mesure avec ce qui a été observé dans le cadre de dispositifs similaires.

Ceci nous amène au sujet des profils des utilisateurs en lien avec les résultats qualitatifs de notre étude des usages. Là encore nous distinguons une certaine conformité avec les profils identifiés par Glikman (2002), en particulier les *« désarmés »*, les *« hésitants »* et les *« déterminés »* (cf. chapitre 4). Nos usagers occasionnels ou passifs ressemblent fortement aux *« désarmés »* et aux *« hésitants »* identifiés par Glikman (2002, p. 260-264, cf. chapitre 4). Leur désintérêt vis-à-vis du centre d'autoformation pourrait donc s'expliquer par un manque d'implication dans leurs études, leurs difficultés à gérer leur travail personnel et des difficultés à fonctionner en situation d'autoformation. Selon leurs déclarations, certains adoptent un rôle passif et s'attendent à un modèle d'enseignement/apprentissage traditionnel centré sur l'enseignant. Ensuite, nos usagers actifs et intensifs ressemblent aux *« déterminés »* dans la mesure où ils prennent en charge leur apprentissage en se fixant des objectifs et en choisissant les outils et les méthodes qui leur permettent de les atteindre. Par ailleurs, ils définissent le rythme qui leur convient et savent gérer leur temps et leur travail. Ces caractéristiques nous

rappellent la définition de l'autonomie d'Holec (1979) (cf. chapitre 2). Comme les *« déterminés »,* ces étudiants sont autonomes et acceptent volontiers la situation d'autoformation. Glikman (2002) constate, cependant, que ce public est peu nombreux. Notre étude quantitative a montré, en effet, que ce noyau d'étudiants particulièrement actifs est de l'ordre de 6 % passant à 14 % si on prend en compte une activité un peu moins intense.

Si ces facteurs individuels peuvent expliquer les différents comportements et usages, d'autres pistes sont également à explorer. Rappelons que, dans le cadre de notre dispositif hybride, les apprenants ont un degré élevé de liberté dans le choix d'utiliser le centre d'autoformation ou non. Ils organisent leur propre parcours sans contrainte, sauf celle de réaliser les huit tâches demandées pendant le semestre. Les enseignants conseillent aux étudiants de s'y rendre par rapport à leurs productions, mais ensuite c'est à l'étudiant de prendre ses responsabilités et la décision en ce qui concerne son apprentissage. Ce qui ressort donc c'est surtout la liberté de choix des utilisateurs, une notion évoquée par Flichy (2003) et Perriault (2008) (cf. chapitre 4), ce qui pourrait expliquer la non-conformité intentionnelle au *« mode d'emploi »* défini par les concepteurs (Perriault, 2008, p. I). Comme le souligne Narcy-Combes, J.-P. (2010, p. 116) :

> *« we should bear in mind that they [learners] construct the course they are capable of constructing and not the course they were planned to construct. »*

De même, ils construisent le parcours et les usages qu'ils veulent construire, selon leurs propres intérêts, comme nous le rappelle (Jouët, 2000). Il est donc nécessaire d'accepter qu'il y ait une part de liberté et que certains vont l'utiliser, d'autres pas, en sachant que tous n'ont pas besoin de l'utiliser. En effet, le centre d'autoformation a été mis en place pour que ceux qui en ont besoin l'utilisent, or les résultats semblent montrer que ce sont eux qui en ont le moins besoin qui l'utilisent.

Mais, cette non-conformité n'est pas une fatalité. La raison de non-usage invoquée par Docq *et al*. (2003) laisse penser que des solutions sont à notre portée. Ces auteurs expliquent la non-utilisation et la passivité de certains apprenants vis-à-vis de différentes composantes de leur dispositif d'apprentissage à distance par le « principe d'économie » (Docq et Daele, 2003, p. 122). Ainsi, si le coût de l'utilisation de l'outil est plus grand que l'avantage qu'il apporte, l'outil est rejeté, selon Docq *e*t Daele (2003). Rappelons que l'activité a besoin d'être associée à un objectif ou à un motif (cf. chapitre 4). Par conséquent, les utilisateurs vont avoir recours aux

outils qui leur semblent utiles et efficaces pour la réalisation de leurs objectifs, en l'occurrence les tâches à effectuer au cours du semestre. Considérons l'espace de cours, il a été utilisé comme les concepteurs avaient prescrit. Les apprenants se sont approprié cette composante du dispositif hybride, qui leur a facilité l'accès aux informations relatives aux tâches, et qui est devenue un instrument efficace à leurs yeux pour accomplir leurs objectifs. Le centre d'autoformation, en revanche, est resté un outil périphérique, car non essentiel à l'accomplissement des tâches et la majorité des étudiants ne l'ont pas perçu comme étant plus utile ou plus avantageux pour la remédiation que le livre de grammaire traditionnel ou des rappels faits par les enseignants, ce qui témoigne de ce principe d'économie : pourquoi changer ses habitudes quand cela fonctionne déjà ? Ceci nous rappelle également la notion de Flament (1994, p. 53) concernant « la réversibilité de la situation » (cf. chapitre 4). Rappelons que dans ce cas, les nouvelles pratiques ont un impact limité sur l'évolution des représentations (cf. chapitre 4).

Nous souscrivons à l'analyse de Docq et Daele (2003, p. 128) :

> *« il est important, dans la conception d'un dispositif technologique d'apprentissage, de penser les outils en lien avec l'activité qui devra être réalisée ou […] de renforcer les liens entre outil et objet ».*

Il semble donc important de renforcer le lien entre le centre d'autoformation et les objectifs des tâches à réaliser pour qu'il soit plus directement utile pour l'accomplissement des tâches. Ceci implique de réfléchir à une approche résolument intégrée lors de l'élaboration des tâches en lien avec une focalisation sur la forme ou sur le lexique spécialisé. Puisque les usages ne sont jamais stabilisés, il est possible de les influencer (Flichy, 2003 ; Proulx, 2005). Par ailleurs, les profils d'utilisateurs, qui se sont dégagés de notre étude, montrent que la majorité des étudiants ont besoin d'un accompagnement pour les aider à mieux gérer la situation d'auto-formation et à tirer profit du potentiel des ressources mises à disposition.

Pour cette étude nous étions confrontés aux limites de la plateforme Moodle concernant le manque d'automatisation du recueil des données des utilisateurs et l'insuffisance des informations fournies. Comme nous l'avons expliqué dans la méthodologie (cf. chapitre 7), il a fallu recueillir certaines données manuellement, ce qui était laborieux, chronophage et inadapté. De plus, nous n'avons pas de banque centrale pour stocker ces informations, il a donc

fallu les traiter, trier et organiser manuellement à partir des fichiers Word et Excel pour ensuite les intégrer dans Sphinx, ce qui nécessite plusieurs manipulations et risque de provoquer la perte des données. Par ailleurs, la plateforme ne trace pas le nombre de connexions par étudiant, il a donc fallu les compter à la main lors du tri des données (rappelons qu'il y avait environ 500 pages de données). Une autre limite est le stockage d'informations sur une période de 60 jours, car après ce délai les données sont perdues. Si nous voulons recueillir des informations complètes et suivre les évolutions des usages de manière plus systématique et structurée, il sera nécessaire de mettre en place un véritable système de traçage et de stockage centralisé, tel qu'un corpus d'apprentissage ou LETEC (LEarning and TEaching Corpus), comme le préconisent Chanier et Ciekanski (2010) et Laurent et Chanier (2012). Ceci nécessitera une collaboration avec l'équipe TICE&Doc.

12.4. Vision longitudinale des facteurs pouvant faciliter ou faire obstacle à l'appropriation du dispositif hybride

Dans la mesure où les représentations sociales guident les pratiques (cf. chapitre 4), nous avons émis l'hypothèse que leur analyse allait nous permettre d'appréhender les facteurs pouvant faciliter ou au contraire faire obstacle à l'appropriation du dispositif hybride, ce qui influerait à son tour sur son potentiel pour l'apprentissage. Notre étude longitudinale par questionnaire nous a permis de suivre l'évolution des représentations sociales des apprenants sur trois ans et ainsi de distinguer les représentations *« malléables »* (Castelotti *et al.*, 2002, p. 7) pouvant évoluer dans le temps de celles qui restent figées. Les résultats de ces questionnaires, ainsi que de nos entretiens ont permis de dégager plusieurs points sensibles.

Trois facteurs ressortent de notre analyse comme régissant les rapports d'usage et les modes d'appropriation de l'étudiant au dispositif hybride mis en place :

- l'adaptation à un apprentissage autonome ;
- l'adaptation au travail collaboratif à distance ;
- l'implication et l'investissement de l'étudiant dans son travail.

De nombreuses recherches (Bertin, 2013 ; Glikman, 2002 ; Guichon, 2006 ; Nissen, 2005, 2007 ; Soubrié, 2008) ont déjà examiné ces facteurs, mais peu d'études tracent l'évolution des représentations sur une période aussi longue. Notre étude nous a permis, en effet, de suivre le même public entre leur entrée à l'université en L1 en 2010 jusqu'au niveau L3 en 2012.

Les trois facteurs que nous avons cités sont liés : il s'agit autant de l'autonomie de l'individu que celle du groupe, et l'investissement concerne aussi bien le travail personnel en autonomie qu'en groupe.

Nous avons vu que, malgré les bénéfices ressentis, les étudiants en L1 ont vécu la situation d'apprentissage à distance comme déstabilisante, notamment en raison du manque d'heures en face-à-face avec l'enseignant en rupture avec leurs habitudes et pratiques antérieures, ce qui est confirmé par d'autres études (Belan & Narcy-Combes, M.-F, (2011) ; Guichon, 2006 ; Narcy-Combes, M.-F. & McAllister, 2011). Les étudiants en L1 sont demandeurs d'accompagnement et de suivi et considèrent la relation avec l'enseignant comme un élément central dans le processus d'apprentissage. Ceci met en lumière la nécessité d'accompagner les étudiants afin que le passage vers une plus grande autonomie se fasse progressivement (Barbot, 2000 ; Belan & Narcy-Combes, 2011 ; Linard, 2003). La question se pose donc : quel dispositif d'accompagnement doit-on mettre en place ? Selon Barbot (2000, p. 25), il s'agit de développer la compétence d'apprentissage, autrement dit, la métacognition, ce que nous avons déjà mis en avant plus haut. Rappelons également qu'Albero (2003) (cf. chapitre 2) propose sept domaines d'application de l'autonomie qui peuvent nous servir de cadre pour réfléchir sur notre offre d'accompagnement et qui viseraient à développer un ensemble de compétences plus précises et appliquées. Mais ceci a des implications pour la charge de travail des enseignants, déjà considérable, selon leurs déclarations.

Les représentations de l'autonomie semblent être les plus malléables selon nos analyses et évoluent sensiblement dans le temps. En effet, nous observons une sorte de *« déconditionnement »* (Barbot, 2000, p. 48) de l'apprenant entre L1 et L3 qui lui permet d'établir une relation différente avec l'enseignant et avec l'autonomie. Ainsi, les étudiants en L3 apprécient l'autonomie et la responsabilisation que leur procure le dispositif hybride, ainsi que les avantages qui en découlent sur le plan organisationnel et du point de vue de leur progression. Moins de 5 % des étudiants de L3 éprouvent un sentiment d'isolement par rapport à un tiers des L1. Les pratiques de travail en autonomie tout au long de leur formation ont pu agir comme facteur de transformation de leurs représentation sociales, témoignant ainsi du rôle des pratiques sociales dans cette évolution (Abric, 1994 ; Flament, 1994 ; Guimelli, 1994. cf. chapitre 4). Il semblerait qu'une *« transformation progressive »* (Flament, 1994) se soit effectuée conduisant à une transformation structurale du noyau central des représentations. Nous postulons que l'accompagnement mis en place dans le cadre du dispositif hybride a

engagé un processus d'acculturation (Belan & Narcy-Combes, 2011, cf. chapitre 2) et a ainsi contribué à cette évolution, car comme le confirme Barbot (2000, p. 25) *« l'autonomie n'est ni une question d'âge ni de niveau, mais d'attitude et d'adaptation »*. Ceci a des implications pour le suivi à mettre en place, qui sera différencié selon l'étape où en sont les étudiants dans le processus d'acculturation.

En ce qui concerne le travail en groupe, nos résultats ont montré que les étudiants y accordent peu d'importance et ce sentiment n'évolue pas entre L1 et L3. De plus, nos analyses font apparaître un lien entre ce sentiment et la satisfaction de l'étudiant vis-à-vis du dispositif hybride où ceux qui accordent moins d'importance au travail en groupe sont les moins satisfaits. Si les étudiants en L1 conviennent de l'intérêt du travail collaboratif, la moitié d'entre eux constate néanmoins un mauvais fonctionnement au sein de leur groupe dû au manque d'investissement de certains membres, aux conflits internes et aux aspects organisationnels. Ce même sentiment est ressenti par environ un tiers des étudiants en L3 qui n'ont pas intégré cette pratique, ce qui semble indiquer que la représentation semble bien être résistante au changement. Si nous supposons que les usages du dispositif hybride résultent d'un processus de négociation entre les différents membre du groupe (Flichy, 2003, cf. Chapitre 4) et que ceci influe sur l'appropriation du dispositif et son efficacité pour l'apprentissage (Dörnyei, 2003), il est d'autant plus important de réfléchir à un accompagnement dans le but de faire évoluer les représentations des étudiants à l'égard du travail en groupe pour les amener progressivement vers une conception plus positive et pour éviter un blocage.

Le travail en groupe et l'autonomie sont étroitement liés (Nissen, 2005), car il s'agit bien de la capacité du groupe à prendre en charge la gestion de son apprentissage: de se fixer des objectifs, de se répartir les tâches, de s'organiser, de se rencontrer *etc*. Comme l'autonomie de l'individu, l'autonomie du groupe ne peut pas être considérée comme un présupposé, d'où l'importance d'un accompagnement non seulement au niveau de l'autonomie de l'individu mais également au niveau du groupe. Il s'agit d'accompagner les étudiants dans le développement de compétences en matière de gestion de groupe : apprendre à organiser un travail en commun, à planifier les étapes, à gérer les différentes personnalités et les conflits et à trouver une meilleure organisation. De nombreux chercheurs insistent sur l'intégration de la dimension communicative de la technologie dans les dispositifs hybrides (Bertin *et al.*, 2010 ; Garrison & Vaughan, 2008 ; Deschryver & Charlier, 2012). Si nous voulons instaurer une communauté d'apprentissage et faciliter une meilleure organisation du groupe, nous devons également

réfléchir à l'intégration d'outils de communication pour aider les groupes à collaborer et à gérer cette collaboration à travers la plateforme, en particulier pour permettre l'élaboration collective des tâches écrites. Ce sont des perspectives sur lesquelles nous reviendrons dans la conclusion.

Nous venons de souligner l'importance de l'accompagnement de la part des enseignants pour soutenir le processus d'autonomisation individuelle et collective, cependant l'analyse des représentations des enseignants a mis en avant la lourdeur de leur charge de travail. Un équilibre est donc à trouver afin de ne pas compromettre la pérennité du dispositif, car comme le souligne Narcy-Combes, M.-F. (2012, p. 192) *« sans les enseignants, il n'y a pas de dispositif »*.

12.5. Conclusion de la discussion

Pour conclure cette discussion, nous proposons de revenir sur les questions que nous nous sommes posées en lien avec le modèle d'ergonomie didactique (cf. chapitre 3), qui nous a servi de cadre de référence pour l'évaluation du dispositif hybride. Ce modèle nous a poussé à évaluer l'ensemble des composantes du dispositif hybride dans une démarche globale et systémique, ce qui a eu un impact sur la nature et la quantité de données à recueillir, sur l'étendu du champ de nos recherches et sur la prise en compte du contexte tout au long de notre recherche-action.

Concernant le pôle technologie, nous nous sommes intéressés à l'apport de la technologie pour l'acquisition de la langue, ainsi qu'aux usages et à l'appropriation. Nous pensons avoir montré comment les apprenants interagissent avec le dispositif et les limites de son apport pour l'acquisition en relation avec les différentes modes d'appropriation. Le pôle langue/culture du modèle nous a fait réfléchir sur le potentiel du dispositif hybride pour l'acquisition de la L2 et la mesure de ce potentiel, ce qui était notre principale question de recherche. Nous avons exposé ce potentiel, ainsi que les limites de nos recherches. Le pôle apprenant recouvre non seulement les dimensions que nous venons d'exposer, mais également les rapports de l'apprenant avec l'enseignant, son implication, son autonomie et ses représentations et leur évolution dans le temps. Nous recherches ont permis de monter que le dispositif hybride favorise l'investissement de l'apprenant, mais que le manque d'autonomie de certains pose problème à la fois pour la prise en charge de leur apprentissage et l'acceptation d'une nouvelle relation pédagogique avec l'enseignant. Si les représentations du travail, et en particulier du

travail en groupe, ne changent pas au fil des années, celles de l'autonomie se modifient grâce à un processus d'acculturation dans lequel l'enseignant joue un rôle primordial. Ceci nous amène au pôle enseignant. Nous avons étudié leurs représentations du dispositif qui mettent en avant l'émergence d'une culture commune en ce qui concerne l'apprentissage de la L2 et leurs rôles dans ce processus, ce qui a favorisé l'appropriation du dispositif. L'enjeu principal pour garantir la pérennité du dispositif reste le rééquilibrage entre l'investissement de l'enseignant et l'accompagnement de l'apprenant.

Conclusion générale

L'objectif principal de cette recherche était d'évaluer le potentiel du dispositif hybride pour l'acquisition de la L2 et d'en faire ressortir les enjeux. Il nous incombait donc de valider ou infirmer les quatre hypothèses émises par les concepteurs à l'origine du projet.

- **Hypothèse 1 :** le dispositif, en apportant une réponse adaptée au cas de chaque apprenant, permettrait de réduire le taux d'abandon. Cette hypothèse n'a pas été validée. Le dispositif n'a pas agi sur le taux d'abandon dans la filière de LEA. Les résultats des pré-tests et des post-tests ont mis en évidence l'hétérogénéité du public des premières années à l'Université, notamment lorsqu'on observe que plus de 75 % des étudiants en entrant à l'université n'ont pas le niveau B2 requis (cf. tableaux 8.1 et 8.2), ce qui est cohérent avec d'autres études en France. C'est un facteur qui peut expliquer pourquoi le taux d'abandon reste inchangé étant donné que les tâches ont été élaborées par rapport au niveau requis.

- **Hypothèse 2 :** en favorisant l'activité des étudiants grâce à la réalisation régulière de macro et de micro tâches, le dispositif hybride assurerait les acquisitions. Cette hypothèse a été validée. Le dispositif favorise l'implication et donc la progression des étudiants. Les résultats des analyses qualitatives et quantitatives des pré-tests et des post-tests ont mis en lumière les acquisitions langagières pour un tiers des étudiants (cf. tableaux 8.1 et 8.2), qui se traduisent par une progression en fluidité et en précision à condition que les étudiants aient déjà atteint le niveau B1 (cf. tableaux 8.9, 8.10 et 8.17).

- **Hypothèse 3 :** en amenant les étudiants à s'organiser en équipes et à prendre la responsabilité de la réalisation des tâches, l'autonomie serait développée, ce qui devrait conduire à développer des capacités utiles pour l'insertion professionnelle à venir. Cette hypothèse a été validée. Le dispositif hybride permet la personnalisation du travail des apprenants, ce qui a favorisé l'autonomie individuelle, comme en témoigne l'évolution des représentations des apprenants (cf. chapitre 11).

- **Hypothèse 4 :** le suivi personnalisé proposé permettrait aux enseignants et aux

étudiants de mieux se connaître, ce qui devrait assurer des interventions plus efficaces de part et d'autre. Cette hypothèse a été validée. Le dispositif hybride a incontestablement favorisé le soutien et le suivi personnalisés, ce qui a permis d'apporter une réponse à l'hétérogénéité, mais semble avoir surtout profité à ceux qui avaient atteint le niveau B1 en début du semestre (cf. chapitre 8). L'accompagnement des étudiants semble donc être plus efficace pour les niveaux les plus avancés conduisant à une meilleure connaissance entre apprenants et enseignants, à une réduction d'absentéisme, et au développement personnel.

Comme nous l'avons précisé précédemment, le dispositif hybride appuyé sur l'approche par les tâches a suscité l'investissement des apprenants, ce qui a contribué au développement de leurs compétences langagières, et d'un sentiment de progression que les apprenants et les enseignants ont nettement ressenti. Cette implication a été révélée par le taux de satisfaction exprimé par les étudiants vis-à-vis du dispositif (cf. Tableau 11,2) et par l'analyse de contenu des entretiens et des réponses provenant des questionnaires (cf. chapitre 11). Mais cette implication est variable d'un étudiant à l'autre et peut être impactée par le fonctionnement interne du groupe de travail. Les utilisateurs du centre d'autoformation illustrent bien ce phénomène de variabilité : le traçage sur la plateforme a révélé qu'ils se situent sur un continuum allant de l'usager passif vers l'usager intensif (cf. chapitre 10).

La question de l'autonomie, à la fois celle de l'individu et celle du groupe nécessite un accompagnement de la part des enseignants, qui s'ajoute à leur charge de travail. Un équilibre reste à trouver, ce qui représente un des grands enjeux pour la pérennité du projet. L'analyse longitudinale a permis de montrer que les représentations des étudiants évoluent quant à la question de l'autonomie individuelle, mais pas pour le travail en groupe. La stabilité de cette représentation est préoccupante en raison de l'importance du travail en équipe pour leur insertion professionnelle à venir. Faire évoluer ces représentations devient donc un enjeu majeur. Mais mettre en place une structure d'accompagnement ou les outils adéquats exige plus d'investissement en capital humain et technologique. Les restrictions budgétaires auront nécessairement un impact sur ce qu'il sera possible d'entreprendre.

En nous plaçant dans une approche systémique, notre démarche a été de considérer le dispositif hybride comme un ensemble, ce qui a conduit à une évaluation de grande ampleur à la fois en termes de données recueillies et de durée. L'évaluation a ainsi permis de mesurer l'impact du

dispositif sur les acquisitions, sur les usages, et sur son degré d'acceptation par tous les acteurs impliqués, ce qui le distingue des expériences similaires. Nous pensons qu'un des apports de cette recherche-action est son caractère complet et sa nature longitudinale. Elle n'aurait pas été possible sans l'appui de toute une équipe qui a participé à différentes étapes, car si la mise en place du dispositif hybride a été menée de manière collaborative, il en va de même pour son évaluation.

Nous pensons avoir démontré l'importance de l'approche de la recherche mixte. À chaque étape des recherches, nous avons systématiquement croisé des méthodes qualitatives et quantitatives afin de vérifier la validité et la portée de nos résultats, ainsi que les liens entre les différentes dimensions évaluées :

- la triangulation des méthodes et des données nous a notamment permis de démontrer le lien entre les résultats qualitatifs des post-tests et l'évolution quantitative de la fluidité et de la précision des productions écrites (cf. chapitre 8), le lien entre ce que disent les étudiants de leurs usages et les traces des usages réels (cf. chapitre 10) et, enfin, le lien entre les représentations d'un groupe étudiants recueillies par entretien et celles recueillies à une plus grande échelle par questionnaire (cf. chapitre 11) ;

- la triangulation a également infirmé certains liens. Nous avons, par exemple, montré qu'aucun lien n'existait entre l'usage du centre d'autoformation et l'évolution entre le pré-test et le post-test, ni entre le niveau de l'apprenant et son usage du centre d'autoformation (cf. chapitre 10).

En nous appuyant sur le modèle d'ergonomie didactique, nous avons proposé une démarche globale d'évaluation d'un dispositif d'apprentissage à distance, ainsi que des procédés méthodologiques : évaluation de la performance productive (écrite et orale), recueil et analyse des usages réels et déclarés, évaluation des représentations de tous les acteurs, évaluations croisées. Cette démarche ne se veut en aucun cas prescriptive, mais pourrait être adaptée à d'autres contextes et servir de base à une modélisation dans le cadre de recherches futures.

Nous pensons qu'un des apports de cette recherche-action est d'avoir démontré un lien entre l'évaluation qualitative des acquisitions menée par les enseignants, donc subjective, et l'évaluation quantitative basée sur des mesures objectives, tout en nous gardant de généraliser en raison de la taille limitée de l'échantillon de l'étude quantitative. Ainsi, les grilles

d'évaluation ont pu être validées, ce qui nous incite à penser que les grilles d'évaluation conçues pour cette recherche pourraient constituer un outil intéressant pour des évaluations dans des contextes similaires. Toutefois, nous rejoignons Legros et Crinon (2002) et Narcy-Combes. J-.P. (2005), qui nous rappellent que les effets de contexte limitent nécessairement la portée de ces outils méthodologies.

Revenons sur quelques limites de nos recherches :

- l'accessibilité des données des usages a montré ses limites et a été une grande frustration personnelle (cf. chapitre 7). Il est impératif de trouver une solution adéquate, car le recueil de telles traces est primordial pour mesurer l'efficacité d'un dispositif ;

- l'analyse des productions écrites basée sur les mesures objectives de la linguistique appliquée a ouvert de nombreuses pistes pour approfondir nos connaissances du fonctionnement des différentes dimensions de la performance dans le cadre du dispositif et de comparer leur développement (cf. chapitre 8). Mais en raison de l'ampleur des recherches que nous devions mener (analyse des acquisitions, des usages et des représentations), il n'a pas été possible d'étendre cette analyse à un échantillon plus important.

Ces limites, ainsi que certains de nos résultats, nous amènent à formuler quelques recommandations et pistes de recherches pour l'avenir. Nous proposons les recommandations suivantes :

- Développer des outils de recueil et de stockage de traces pour suivre l'évolution des usages.

- Engager un rééquilibrage entre la focalisation des tâches sur le sens et sur la forme afin de renforcer encore plus l'efficacité du dispositif hybride pour l'apprentissage. Nos résultats montrent que certaines tâches ont tendance à ne favoriser que la construction du sens et la fluidité (cf. Tableau 9.1). Il est essentiel que notre approche reste centrée sur la sélection et l'élaboration de macro-tâches réalistes et authentiques, mais une réflexion est à mener sur l'élaboration de ces macro-tâches pour qu'elles fournissent plus d'occasions de repérage (« *noticing* »). Élaborer des tâches qui attirent l'attention de l'apprenant sur la forme permettrait de combler ce manque de focalisation sur la forme lors de la réalisation des tâches orales en séance en présentiel.

- Opter pour une forte intégration du centre d'autoformation dans le dispositif. Nous n'avons pas encore exploité tout le potentiel pédagogique du centre d'autoformation. Il semble nécessaire de renforcer le lien entre ce centre de ressources et les scénarios pédagogiques des tâches. Nous pourrions intégrer plus systématiquement un travail de repérage et d'entraînement individuel en lien avec nos objectifs d'une focalisation sur la forme pour les macro-tâches.

- Favoriser l'autonomie du groupe en renforçant le suivi au niveau méthodologique et en développant des outils pour favoriser les interactions et la co-construction de tâches écrites en ligne. Nous avons vu que le travail en groupe pose problème sur le plan organisationnel (cf. chapitre 11). Pour faciliter ce travail en groupe, nous proposons d'inciter les étudiants à interagir et à collaborer en ligne, ce qui n'est pas le cas aujourd'hui. Une scénarisation du travail à distance reposant sur l'intégration d'outils de communication et de partage (documents partagés, échanges asynchrones) pourrait être envisagée à condition que les enseignants y adhèrent. Une telle évolution exigera de vaincre les réticences de certains enseignants concernant l'utilisation des TIC.

Quant aux pistes de recherches pour l'avenir, il semble nécessaire de :

- poursuivre l'analyse des productions écrites sur un plus grand échantillon en se focalisant sur les mesures de fluidité, de précision et de complexité lexicale (au lieu des 6 mesures de cette étude) ;

- suivre l'évolution des usages en fonction des ajustements que nous apportons au dispositif, en particulier en ce qui concerne le centre d'autoformation ;

- exploiter les transcriptions des séances en présentiel observées pour confronter les dires des enseignants concernant leur rôle dans le cadre du dispositif hybride avec ce qui a été effectivement observé.

Mettre un dispositif hybride en place ne signifie pas que les utilisateurs vont s'en servir, comme l'a montré notre analyse des usages, ni que les enseignants vont y adhérer. Le considérer comme un système global où les différentes parties interagissent et s'impactent

mutuellement permet d'apporter des ajustements au fur et à mesure d'une évaluation et ainsi de créer les conditions favorables à la pleine exploitation de son potentiel pour l'apprentissage. Par conséquent, ce potentiel n'est mesurable qu'à condition de prendre en compte les différentes composantes du système ainsi que leurs interactions dans une démarche d'évaluation globale.

Références bibliographiques

Abric, J.C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales.* Cousset : DelVal.

Abric, J.C. (1994). L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique. In Ch. Guimelli (Ed.), S*tructures et transformations des représentations sociales* (pp. 73-84). Lausanne : Delachaux & Niestlé.

Abric, J.C. (Ed.) (2001) (édition originale 1994). *Pratiques sociales et représentations*, 3e édition. Paris : Presses Universitaires de France.

Akrich, M. (1998). Les utilisateurs, acteurs de l'innovation. *Éducation Permanente*, *134,* 79-89.

Albero, B. (2003). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. In I. Saleh, D. Lepage, & S. Bouyahi (Eds), *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur.* Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2002, Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII-Vincennes-St Denis, coll. Actes Huit, (pp. 139-159).

Alderson, J.C., Clapham, C., & Wall, D. (1995). *Language test construction and evaluation.* Cambridge : Cambridge University Press.

Andersen, R. (1983) *Pidginization and Creolization in Language Acquisition*. Rowley MA : Newbury House.

Annoot, E. (2013). Changements institutionnels à l'université et médiation par les technologies de l'information et de la communication (TIC). In J.-C. Bertin (Ed.), *L'Homme @ Distance : Innovation et Développement. Regards Croisés* (pp. 157-169). Paris : CNRS Éditions.

Arbaugh, J.B. (2007). *Does the Community of Inquiry Framework predict outcomes in online MBA courses?* Paper presented at the 2007 meetings of the Academy of Management, Management Education and Development Division, Philadelphia.

Arborio, A-M., & Fournier, P. (2008). *L'Enquête et ses méthodes, l'observation directe.* Paris : Armand Colin

Atkinson, R.C., & Shiffrin, R.M. (1968). Human Memory: A proposed system and its control processes. In K.W. Spence & J.T. Spence (Eds.), *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory,* Vol 2, (pp. 89-195). New York : Academic Press.

Baddeley, A., Eysenck, M.W., & Anderson, M.C. (2009). *Memory.* New York: Psychology

Press.

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in Language Testing.* Oxford : Oxford University Press.

Bachman, L. F. & A. S. Palmer. 1996. *Language Testing in Practice, designing and developing useful language tests.* Oxford : Oxford University Press.

Bailly, D. (1997). *Didactique de l'anglais (1) : objectifs et contenus de l'enseignement.* Paris : Nathan.

Bailly, D. (1998). *Les mots de la didactique des langues : le cas de l'anglais. Lexique.* Gap : Ophrys.

Banerjee, J., Franceschina, F., & Smith, A. M. (2007). Documenting features of written language production typical at different IELTS band score levels. *IELTS Research Report, 7.*

Barbot, M.-J. (2000). *Les auto-apprentissages*. Paris : CLE International.

Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu.* Paris: Presses Universitaires de France.

Bardovi-Harlig, K. & Bofman, T. (1989). Attainment of syntactic and morphological accuracy by advanced language learners. *Studies in Second Language Acquisition, 11,* 17-34.

Bates, R. (2004). A critical analysis of evaluation practice : the Kirkpatrick model and the principle of beneficence. *Evaluation and Program Planning*, *27, 3,* 341- 347.

Beauvois, J.-L., & Joule, R.-V. (1981). *Soumission et idéologies.* Paris : Presses Universitaires de France.

Belan, S., & Narcy-Combes, M-F. (2011). Accompagnement et innovation: quels outils pour un suivi efficace dans un dispositif hybride ?, *Mélanges CRAPEL 32 - numéro spécial* : Pratiques d'accompagnement(s) des apprenants en présentiel et à distance.

Benoît, W. (2004). *L'approche par tâches dans l'apprentissage de l'anglais de spécialité : opérationnalisation contrôlée dans l'enseignement supérieur.* Thèse de doctorat, université de Nantes.

Benson, P. (2011). *Teaching and Researching Autonomy.* Harlow : Pearson Education Limited.

Bertin, J.-C. (2003). L'ergonomie didactique face au défi de la formation ouverte et à distance. *Asp 41-42,* 47-66.

Bertin, J.-C. (2013). Distance et acteurs de la situation pédagogique : une approche par l'ergonomie didactique – le cas de l'apprentissage des langues. In J.-C. Bertin (Ed), *L'Homme @ Distance : Innovation et Développement. Regards Croisés* (pp. 113-137).

Paris : CNRS Éditions.

Bertin, J.-C. (Ed.). (2013). *L'Homme @ Distance : Innovation et Développement. Regards Croisés*. Paris : CNRS Éditions.

Bertin, J.-C., & Gravé, P. (2010a). Designing a Distance Language Learning Environment: An Engineering Perspective. In J.-C. Bertin, P. Gravé, & J.-P. Narcy-Combes, *Second language distance learning and teaching: Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics* (pp. 210-222). New York : Hershey.

Bertin, J.-C., & Gravé, P. (2010b). In Favor of a Model of Didactic Ergonomics. In J.-C. Bertin, P. Gravé, & J.-P. Narcy-Combes, *Second language distance learning and teaching: Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics* (pp. 1-36). New York : Hershey.

Bertin, J.-C., Gravé, P., & Narcy-Combes, J.-P. (2010). *Second language distance learning and teaching: Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics.* New York : Hershey.

Bertin, J.-C., Annoot, E., Gravé, P., Rougé, L., Steck, B., Vidal, P., & Vom Hofe, A. (2011). *TIC et enjeux de société,* Plan Pluri-formation, Rapport de Recherche, Université du Havre – CIRTAL. Disponible sur : http://bertinjc.free.fr/Rapport%20PPF%20TIC.pdf

Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes, l'entretien.* Paris : Armand Colin.

Blandin, B. (1997). Construction des usages et apprentissages collectifs : l'utilisation des instruments de communication en situation de travail. *Actes du Premier Colloque International "Penser les usages"*, Bordeaux, 27-29 mai, 1997, 415-424.

Bolton, S. (1991). *Evaluation de la compétence de communication en langue étrangère.* Paris : Didier.

Bonardi, C., & Roussiau, N. (1999). *Les Représentations Sociales.* Paris : Dunod.

Bourguignon, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECRL : clés et conseils.* Paris : Éditions Delagrave.

Bourguignon, C. (2011). *L'évaluation de la compétence en langue et le CECRL.* Disponible sur : http://www.ac-dijon.fr/.

Brannen, J. (2005). *Mixed Methods Research: a discussion paper.* ESRC National Centre for Research Methods Review Paper.

Breton, P., & Proulx, S. (2002). *L'explosion de la communication. Introduction aux théories et aux pratiques de la communication.* Paris : Editions La Découverte.

Brindley, G. (2009). Task-centred language assessment in language learning. In K. Van den Branden, M. Bygate, & J.M. Norris (Eds.), *Task-based language teaching: A reader* (pp. 435-454). Amsterdam: John Benjamins.

Bronckart, J.-P., Bulea, E. & Fristalon, I. (2004). Les conditions d'émergence de l'action dans le langage. *Cahiers de Linguistique Française, 26,* 345-369.

Brown, J.D. (2001). *Using Surveys in Language Programs.* Cambridge : Cambridge University Press.

Brown, J.D. & Rodgers, T.S. (2002). *Doing Second Language Research.* Oxford : Oxford University Press.

Brudermann, C. (2010a). From action research to the implementation of ICT pedagogical tools : taking into account student's needs to propose adjusted online tutorial practice. *ReCall*, *22* (2), 172-190.

Brudermann, C. (2010b). Analyse de l'efficacité des stratégies de travail des étudiants à distance dans un dispositif hybride - Etape d'une recherche-action. *ALSIC 13.*

Brumfit, C.J. (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Bruner, J. (1996) : *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle.* Paris : Retz

Bruner, J. (2000). *Culture et modes de pensée: l'esprit humain dans ses œuvres*. Paris: Retz.

Buck, J., & McAllister, J. (2011). Mise en place d'un dispositif d'apprentissage hybride à l'université. *Les Cahiers de l'Apliut*, *30* (1), 83-101.

Burns, A. (1995). *Collaborative Action Research for English Language Teachers.* Cambridge : Cambridge University Press.

Burns, A. (2005). Action research. In E. Hinkel (ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah : Lawrence Erlbaum.

Bygate, M., Skehan, P., & Swain, M. (Eds). (2001). *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*. Harlow: Longman.

Bygate, M. (2001). Effects of task repetition on the structure and control of oral language. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing* (pp. 23-48). Harlow: Longman.

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de l'Europe, Division des langues vivantes. Paris : Didier, 2001.

Callon, M. (1986). Eléments pour une sociologie de la traduction. *L'année sociologique, 36,* 169-208.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1,1,* 1-47.

Carré, P. (1999). La galaxie de l'autoformation. *Sciences Humaines, Hors-série 24.*

Carré, P., Moisan, A., & Poisson, D. (1997). *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie sociologie.* Paris : PUF.

Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements.* Strasbourg : Conseil de L'Europe.

Certeau, M. de. (1980). *L'invention du quotidien, tome 1 : Arts de faire*. Paris : UGE, coll 1/18.

Chalhoub-Deville, M. (2001). Task-based assessments: Characteristics and validity evidence. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing* (pp. 210-228). Harlow: Longman.

Chambat, P. (éd.) (1992). *Communication et lien social. Usages des machines à communiquer.* Paris : Éditions Descartes / La cité des Sciences et de l'Industrie.

Chanier, T., Pothier, M. (Dirs) (1998). Hypermédia et apprentissage des langues, *Études de linguistique appliquée (éla)*, *110*.

Chanier, T., & Ciekanski, M. (2010). Utilité du partage des corpus pour l'analyse des interactions en ligne en situation d'apprentissage : un exemple d'approche méthodologique autour d'une base de corpus d'apprentissage », *Alsic,13.* Disponible sur : http://alsic.revues.org/1666

Chapelle, C.A. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition.* Cambridge : Cambridge University Press.

Chapelle, C.A. (2003). *English language learning and technology.* Philadelphia : John Benjamins.

Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs, 4*, 469-496.

Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2012). In N. Deschryver & B. Charlier (Eds.) (2012). In *Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur.* Rapport Final HySup, Programme Education et formation tout au long de la vie, Erasmus.

Charlier, B., Bonamy, J., & Saunders, M. (2003). Apprivoiser l'innovation. In B. Charlier et D. Peraya (Eds.). *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur* (p.43-64). Bruxelles : De Boeck.

Charlier, B., & Peraya, D. (Eds.), (2003). *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur.* Bruxelles : De Boeck.

Collectif de Chasseneuil (2001). *Accompagner des formations ouvertes – Conférence de consensus*. Paris : L'Harmattan.

Conrad, D. (2005). Building and maintaining community in cohort-based online learning. *Journal of Distance Education,* 20 (1), 1-20.

Coste, D. (2007). Le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. *Contextualisation et/ou standardisation ?* Colloque international de la FIPF, Le Cadre Européen, une référence mondiale?, Sèvres, 19-21 juin, 2007.

Creswell, J.W., & Plano-Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research.* Thousand Oaks, C.A. : Sage Publications Inc.

Cros, F. (2001). *L'innovation scolaire.* Paris : INRP.

Davidson, F. & Fulcher, G. (2007). The Common European Framework of Reference (CEFRI and the design of language tests: A matter of effect. *Language Teaching, 40, 3,* 231-24I.

Degache, C., & Nissen, E. (2008). Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions. *Alsic 11, (1),* 61-92.

De Ketele, J.-M. (1980). *Observer pour éduquer.* Berne-Francfort : Peter Lang.

De Ketele, J.-M. (2006). La notion émergente de compétence dans la construction des apprentissages. Dans G. Figari et L. Mottier Lopez (eds). *Recherche sur L'évaluation en éducation.* Paris : L'Harmattan

DeKeyser, R.M (1998). Beyond focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in second classroom language acquisition* (pp. 42-63). Cambridge: Cambridge University Press.

DeKeyser, R.M. (2001). Automaticity and automatisation. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 125-151). Cambridge: Cambridge University Press.

Demaizière, F. (2008). Le dispositif, un incontournable du moment. *Alsic, 11* (2), 157-161. Disponible sur : http://alsic.revues.org/384

Demaizière, F., & Foucher, A.-L. (1998). Individualisation et initiative de l'apprenant dans

des environnements (et des dispositifs) d'apprentissage ouverts : une expérience d'autoformation guidée. In T. Chanier, M. Pothier (Dirs), Hypermédia et apprentissage des langues, *Études de linguistique appliquée (éla)*, *110,* 227-236.

Demaizière, F., & Narcy-Combes, J.P. (2005). Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC. *Alsic, 8 (1),* 45-64.

Demaizière, F., & Narcy-Combes, J.-P. (2007). Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Les cahiers de l'Acedle, 4*.

Denzin, N.K. (1978). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods.* New York : McGraw-Hill.

De Pietro, J.-F., Matthey, M., & Py, B. (1988). Acquisition et contrat didactique : séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. *Actes du 3ème Colloque Régional de Linguistique,* Strasbourg.

Depover, C. (2003). Présent et futur d'un dispositif innovant. In B. Charlier et D. Peraya (Eds.). *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur* (p.65-68). Bruxelles : De Boeck.

Deschryver, N., & Charlier, B. (Eds.) (2012). *Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur.* Rapport Final HySup, Programme Education et formation tout au long de la vie, Erasmus. Disponible sur : http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/spiral-files/download?mode=inline&data=1757974

De Singly, F. (2005). *L'enquête et ses méthodes, le questionnaire.* Paris : Armand Colin

Dewey, J. (1933). *How we think* (Rev. Ed.). Boston : D.C. Heath.

Docq, F., et Daele, A. (2003). De l'outil à l'instrument : des usages en émergence. In B. Charlier et D. Peraya (Eds.). *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur* (pp.113-128). Bruxelles : De Boeck.

Donato, R. (2000). Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 27-50). Oxford: Oxford University Press.

Dörnyei, Z., & Murphey, T. (2003), *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge : Cambridge University Press

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Dörnyei, Z., & Ushioda , E. (2011). *Teaching and Researching Motivation.* Harlow : Pearson Education Limited.

Doucet, P. (2001). Pour un test utile. *ASp, 34,* 13-33. Disponible sur http://asp.revues.org/1696

Doucet, P. (2003). L'évaluation critériée. Publié dans les *Actes des troisièmes journées d'étude sur l'évaluation en langue, « L'évaluation en langue : pour qui ? pour/quoi ? comment ? »,* IUFM de Rouen, 18-19 septembre 2003. Références de publication non disponibles.

Doughty, C., & Williams, J. (Eds.). (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition.* Cambridge, Cambridge University Press.

Ehrman, M., & Dörnyei, Z. (1998). *Interpersonal dynamics in second language education: The visible and invisible classroom*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Ellis, N.C. (2001). Memory for language. In P. Robinson, *Cognition and second language instruction,* (pp.33-68). Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition. Second Edition.* Oxford : Oxford University Press.

Ellis, R., & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing Learner Language.* Oxford : Oxford University Press.

Eysenck, M. (2001). *Principles of cognitive Psychology.* Hove : Psychology Press.

Figari, G. & Mottier Lopez, L. (eds) (2006). *Recherche sur L'évaluation en éducation.* Paris : L'Harmattan

Fischer, R. (2012). Diversity in learner usage patterns. In G. Stockwell (Ed.), *Computer-Assisted Language Learning. Diversity in usage and practice.* Cambridge : Cambridge University Press.

Flament, C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In J.C. Abric (Ed.), *Pratiques et Représentations Sociales.* Paris : Presses Universitaires de France.

Flichy, P. (2003). *L'innovation technique : récents développements en sciences sociales. Vers une nouvelle théorie de l'innovation.* Paris: Editions de la Découverte.

Foster, P., & Skehan, P. (1996) The influence of planning time on performance in task-based

learning. Studies in Second Language Acquisition 18. 299-234 Reprinted in K. van den Branden, M. Bygate, & J. Norris (eds.) *Task-based Language Teaching* (2009) (pp275-300). Amsterdam : John Benjamins.

Ganassali, S. (2009). *Les enquêtes par questionnaire avec Sphinx.* Paris : Pearson Education France.

Garrison, D.R. (2007). Online community of inquiry review: Social, cognitive, and teaching presence issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks,11.1,* 61-72.

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.

Garrison, D.R. & Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: interaction is not enough. *The American Journal of Distance Education, 19*(3), 133–148.

Garrison, D.R., & Vaughan, N.D. (2008). *Blended Learning in Higher Education. Framework, Principles, and Guidelines.* San Francisco : Jossey-Bass.

Gass, S. (1997). *Input, Interaction and the Second Language Learner.* Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum.

Gillet, I. & Gilibert, D. (2009) Evaluer la qualité des dispositifs de formations : confrontation de différentes conceptions d'évaluation des formations. *Essachess - Journal for Communication Studies, 1(3),* 41- 52.

Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au e-learning.* Paris: Presses Universitaires de France.

Gravé, P. (2013). Analyse du contexte institutionnel et formation-action-recherche dans les dispositifs de formation hybride : à distance / présence. In J.-C. Bertin (Ed), *L'Homme @ Distance : Innovation et Développement. Regards Croisés* (pp. 139-156). Paris : CNRS Éditions.

Greene, J.C., Caracelli. V.J., et Graham, W.F. (1989). Toward a conceptual framework for a mixed-method evaluation design. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 11(3)*, 255-274.

Grosbois, M. (2012). *Didactique des Langues et Technologies. De l'EAO aux réseaux sociaux.* Paris : Presse de l'université Paris-Sorbonne.

Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1989). *Forth Generation Evaluation*. Newbury park, California :

Sage.

Guichon, N. (2006). *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia.* Paris : Editions Ophrys.

Guichon, N. (2009). Training future language teachers to develop online tutors' competence through reflective analysis. *ReCALL, 21,2,* 166-185.

Guichon, N. (2011). *L'intégration des technologies dans l'enseignement des langues.* Paris : Didier.

Guimelli, Ch. (1994). Transformation des représentations sociales, pratiques nouvelles et schèmes cognitifs de base. In Ch. Guimelli, (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales.* Lausanne : Delachaux & Niestlé.

Guimelli, Ch. (Ed.) (1994). *Structures et transformations des représentations sociales.* Lausanne : Delachaux & Niestlé.

Haeuw, F. (dir.) (2001). *Compétice : outil de pilotage par les compétences des projets Tice dans l'enseignement supérieur.* http://www.unilim.fr/crip/main/IMG/pdf/competice9.pdf

Hauck, M. & B. Haezewindt. 1999. Adding a new perspective to distance (language) learning and teaching –the tutor's perspective. *ReCALL, 11(2)*: 46-54.

Hauck, M. & R. Hampel. 2005. The Challenges of Implementing Online Tuition in Distance Language Courses: Task design and Tutor Role. In B. Holmberg, M. Shelley, & C. White (Eds.), *Distance education and languages: evolution and change.* Clevedon: Multlingual Matters, 258-277.

Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères.* Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle du conseil de l'Europe.

Holmberg, B., Shelley, M., & White, C. (Eds.), *Distance education and languages: evolution and change.* Clevedon: Multlingual Matters,

Housen, A. & Kuiken, F. (2009) Complexity, Accuracy, and fluency in Second Language Acquisition. *Applied Linguistics, 30/4,* Special Issue: Complexity, Accuracy and Fluency (CAF) in Second Language Acquisition Research, 461 - 473.

Hughes, A. (2003). *Testing for Language Teachers, Second Edition.* Cambridge : Cambridge University Press.

Hunt, K.W. (1965). *Grammatical structures written at three grade levels.* Urbana, IL: The National Council of Teachers of English.

Hurd, S. (2005). Autonomy and the distance language learner. In B. Holmberg, M. Shelley, &

C. White (Eds.), *Distance education and languages: evolution and change* (pp. 1-19). Clevedon: Multilingual Matters.

Huver, E., & Springer, C. (2011). *L'évaluation en langues.* Paris: les Editions Didier.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride and J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics, pp. 269-293. Harmondsworth: Penguin.

Jacquinot, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? Ou les défis de la formation à distance. *Revue française de Pédagogie, 102*, 55-67.

Jacquinot-Delaunay, G., & Monnoyer, L. (dir.) (1999). Le Dispositif, entre usage et concept. Actes du Colloque de Louvain-la-Neuve. *Hermès, 25, CNRS* Éditions.

Jézégou, A. (2005). *Formations ouvertes. Libertés de choix et autodirection de l'apprenant.* Paris : L'Harmattan.

Jézégou, A. (2007). La distance en formation. Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle. *Distances et savoirs*, 3 (5) 341-366.

Jézégou, A. (2010). Community of Inquiry en e-learning : à propos du modèle de Garrison et d'Anderson. *The Journal of distance Education, 24* (2), 1-18.

Jodelet, D. (dir.) (2003) (édition originale 1989). *Les représentations sociales.* Paris : Presses Universitaires de France.

Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J., & Turner, L.A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research, 1 (2),* 112-133.

Jordan, G. (2004). *Theory construction in Second Language Acquisition*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.

Jorro, A. (2006). Les postures et l'imaginaire quotidien. L'ethos de l'évaluateur : entre imaginaires et postures. In Figari, G. & Mottier Lopez, L. (Eds.), *Recherche sur L'évaluation en éducation.* Paris : L'Harmattan

Jouët, J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. In *Réseaux*, *18/100*, 487-521.

Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *The action research planner.* Victoria : Deakin University Press.

Kemper, E.A., Stringfield, S. & Teddlie, C. (2003). Mixed methods sampling strategies in social research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.) , *Handbook of mixed methods in social and behavioural research.* Thousand Oaks, CA. : Sage Publications Inc.

Kiesler, C.A. (1971). *The Psychology of Commitment.* New York : Academic Press.

Kirkpatrick, D.L. (1967). Evaluation of training. In R.L. Craig, & L.R. Bittel (Eds.), *Training and development handbook*. New York : McGraw Hill.

Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London : Longman.

Krashen, S. (1985). The input hypothesis and its rivals. In N. Ellis (Ed.) *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London : Academic Press.

Lamy, M.-N., & Goodfellow, R. (1999). Supporting language students' interactions in Web-based conferencing. *Computer Assisted Language Learning, 12*(5), 457–477.

Lamy, M.-N., & Hampel, R.(2007). *Online Communication in Language Learning and Teaching*. New York : Palgrave.

Lantolf, J. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Lantolf, J. & Aljaafreh, A. (1995). Second Language Learning in the zone of proximal development: A revolutionary Experience. *International Journal of Educational Research, 23,* 619-632.

Laufer, B., & Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics, 16,3*, 307-322.

Laurent, M., & Chanier, T. (2012). Constitution de Corpus d'Apprentissage et étiquetage simple sur des blogues interculturels. Publié dans *Assises 2012 du GDR 13 du CNRS, Toulon : France 2012*. Disponible sur : http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00693470/

Le Boterf, G. (2002). De quel concept de compétence avons-nous besoin ? Soins cadres, 41, 1-3.

Le Boterf, G. (2010). *Ingénierie et évaluation des compétences. 6ème édition.* Paris : Eyrolles Editions d'Organisation.

Legros, D. et Crinon, J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin.

Lennon, P. (1990). Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning, 40,* 387-417.

Leontiev, A.A. (1981). *Psychology and the Language Learning Process*. Oxford : Pergamon Press.

Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. In H. Choplin (Ed), Les TIC au service de nouveaux dispositifs de formation. *Éducation Permanente*, *152*, 143-155.

Linard, M. (2003). "Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie". In Albero, B. (dir.), *Autoformation et enseignement supérieur* (pp. 241–263). Paris : Hermès / Lavoisier..

Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems.* Dublin : Authentik.

Little, D. (2007). Language learner autonomy: some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching, 1*(1), 14–29.

Long, M. (1983). Native Speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom. In M. Clarke & J. Handscome (Eds): *On TESOL '82.* Washington DC : TESOL.

Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds): *Handbook of Second Language Acquisition.* San Diego : Academic Press.

Long, M.H. & Norris, J.M. (2000 et 2009). Task-based teaching and assessment. In M. Byram (Ed), *Encyclopedia of language teaching,* (pp.597–603). London: Routledge. L'article a également paru In Van den Branden, K., M. Bygate & J. Norris (Eds.) (2009), *Task-based language teaching, a reader* (pp.137-158). Amsterdam: John Benjamins.

Lynch, B.K. (1996). *Language Program Evaluation.* Cambridge : Cambridge University Press.

Lyster, R. & Ranta, L (1997). Corrective feedback and learner uptake. *SSLA*, *20,* 37-66.

Macaire, D. (2011). Recherche-action en didactique des langues et des cultures : changer les pratiques et pratiquer le changement, In MOLINIE, M. (Ed.) *Mobilité, plurilinguisme et migrations internationales - Politiques linguistiques et démarches Portfolio en recherche et en action (Europe – Asie),* (pp. 15-24). Cergy-Pontoise : CRTF.

Malvern, D., & Richards, B. (2002). Investigating accomodation in language proficiency interviews using a new measure of lexical diversity. *Language Testing 19/1,* 85-104.

MacIntyre, P., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situated model of confidence and affiliation. *Modern Language Journal, 82,* 545-562.

Martin, O. (2009). *L'enquête et ses méthodes. L'analyse de données quantitatives.* 2ème édition. Paris : Armand Colin.

Mathison, S. (1988). Why Triangulate? *Educational Researcher*, 13-17.

McAllister J. (2009). *L'évaluation du dispositif hybride en LEA L1 à l'université de Nantes.* Mémoire de Master 2.

McAllister, J., Narcy-Combes, M.-F., & Starkey-Perret, R. (2012). Language teachers' perceptions of a task-based learning programme in a French University. In A. Shehadeh & C.A. Coombe (Eds.), *Task-Based Language Teaching in Foreign Language Contexts: Research and Implementation* (pp. 313-342). Amsterdam : John Benjamins.

McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second Language Learning.* London : Edward Arnold.

McNamara, T. (2000). *Language Testing.* Oxford : Oxford University Press.

Meara, P., & Miralpeix, I. (2004). *D_Tools.* Swansea: Lognostics Centre for Applied Language Studies, University of Wales, Swansea.

Meara, P., & Bell, H. (2001). P_Lex: A simple and effective way of describing the lexical characteristics of short L2 texts. *Prospect 16/3,* 5-19.

Meirieu P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF éditeurs.

Menard, S. (2002). *Longitudinal Research* 2nd Edition. Thousand Oaks, California : Sage Publications Inc.

Mertens, D.M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods*. 2nd edition. Thousand Oaks, CA. : Sage Publications Inc.

Miles, M.B., & Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives.* 2ème édition. Bruxelles : De Boeck.

Milroy, L., & Gordon, M. (2003). *Sociolinguists Method and Interpretation.* Oxford: Blackwell.

Moliner, P. (1994). Les méthodes de repérage et d'identification du noyau des représentations. In Ch. Guimelli (Ed.), S*tructures et transformations des représentations sociales* (pp. 199-232). Lausanne : Delachaux & Niestlé.

Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur.* Paris: Editions du Seuil.

Morrow, K. (1981). Communicative language testing: Revolution or evolution? In J.C. Alderson, & A. Hughes, *Issues in Language Testing* (pp. 9-25). London: The British Council.

Moscovici, S. (1976) (édition originale 1961). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris : Presses Universitaires de France.

Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.

Narcy-Combes, J.-P. (2009). La correction dans l'enseignement/l'apprentissage des langues :

un problème malaisé à construire. *Les Cahiers de l'Apliut, 28,3,* 26-38.

Narcy-Combes, J.-P. (2010). L2 Learning Processes. In J.-C. Bertin, P. Gravé, & J.-P. Narcy-Combes (2010). *Second language distance learning and teaching: Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics* (pp. 210-222). New York : Hershey.

Narcy-Combes, J.-P. (2013). Déstructurer les dispositifs pour mieux structurer les parcours apprenants. In J.-C. Bertin (Ed), *L'Homme @ Distance : Innovation et Développement. Regards Croisés* (pp. 95-111). Paris : CNRS Éditions.

Narcy-Combes. J.-P., & Narcy-Combes, M.F. (2000). Épistémologie et méthodologie de la recherche dans le secteur LANSAD : qu'apporterait une harmonisation des pratiques ? *Asp, 27/30,* 243-251.

Narcy-Combes, M-F. (2003). La communication interculturelle en anglais des affaires : transfert ou conflit d'interprétation ? *Asp, 39-40,* 119-129.

Narcy-Combes, M.-F. (2005a). *Précis de didactique. Devenir Professeur de langue.* Paris : Ellipses

Narcy-Combes, M.-F. (2005b). Quelle recherche didactique pour la filière LEA ? *Asp, 47-48,* 155-163.

Narcy-Combes, M.-F. (2008a). Conflits de représentations et adaptation des dispositifs d'enseignement/apprentissage. *Les Cahiers de l'APLIUT, 27*(1), 33-50.

Narcy-Combes, M.-F. (2008b). L'anglais de spécialité en LEA : entre proximité et distance, un nouvel équilibre à construire. *Asp*, *53-54*, 129-140.

Narcy-Combes, M.-F. (2012). Approche systémique de la mise en place des dispositifs d'enseignement/apprentissage de L2 à l'université : comment gérer la complexité. *Synergies Roumanie, 7,* 185-194.

Narcy-Combes, M.-F., & McAllister, J. (2011). Evaluation of a blended language learning environment in a French university and its effects on second language acquisition. *Asp*, *59*, 115-138.

Nissen, E. (2005). Autonomie du groupe restreint et performance, *Alsic 8, (3),* 19-34.

Nissen, E. (2006). Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides, *Le Français dans le monde. Recherches et applications,* Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, *numéro spécial*, 44-58.

Nissen, E. (2007). Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? *Alsic, 10,1*, 129-144.

Nicolson, M., Murphy, L., & Southgate, M. (2011). *Language Teaching in Blended Contexts.* Edinburgh : Dunedin.

Norris, J.M., Brown, J.D., Hudson, T.D., & Bonk, W. (2009). Examinee abilities and task difficulty in task-based L2 performance assessment. In K. Van den Branden, M. Bygate, & J.M. Norris (Eds.), *Task-based language teaching: A reader* (pp. 455-476). Amsterdam: John Benjamins.

Norris, J., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 Instruction : a research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning 50,* 417-528.

Norris, J.M & Ortega, L. (2009). Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA: the case of complexity. *Applied Linguistics, 30/4*, 555 – 578.

Oliver, M. & Trigwell, K. (2005). Can blended learning be redeemed? *E-Learning, 2* (1), 17-26.

Ortega, L. (2003). Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency: a research synthesis of college-level L2 writing. *Applied Linguistics, 24/4,* 492-518.

Parmentier, C. (2003). *L'essentiel de la formation- préparer, animer, évaluer.* Paris : Editions d'Organisation.

Parmentier, C. (2008). *L'ingénierie de formation*. Paris : Eyrolles - Editions d'Organisation.

Payre-Ficout, C. (2011). Conception et mise en place d'un dispositif hybride pour accompagner les étudiants de première années LLCE dans leur acquisition de l'anglais. *Les Cahiers de l'Apliut, 30 (1),* 102-116.

Peraya, D. (1999). Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémiopragmatiques des dispositifs virtuels de formation. In G. Jacquinot, & L. Monnoyer, Le dispositif. Entre usage et concept. *Hermès, CNRS, 25,* 153-168.

Peraya, D., Peltier, C., Villiot-Leclercq, E., Nagels, M., Morin, C., Burton, R. & Mancuso, G. (2012). *Typologie des dispositifs de formation hybrides : configurations et métaphores. Disponible sur : http://hal.inria.fr/docs/00/70/35/89/PDF/com_aipu_2012.pdf*

Perriault, J. (2008) (édition originale 1989). *La logique de l'usage.* Essai sur les machines à communiquer. Paris : L'Harmattan.

Peter, M. (2006). *Les descripteurs du Cadre : quelle conception de la langue de spécialité ?* Communication dans le cadre des Journées d'étude sur « Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Enjeux théoriques et implications pratiques » organisées par l'EA 2025, Université Victor Segalen Bordeaux 2, en partenariat avec l'IUFM

d'Aquitaine, le 3 février 2006.

Piaget, J. (1970) *Psychologie et épistémologie. Pour une théorie de la connaissance*. Paris : Gonthier Denoël.

Pothier, M. (2003). *Multimedias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues.* Paris : Ophrys.

Pothier, M., Iotz, A., & Rodrigues, C. (2000). Les outils multimédia d'aide à l'apprentissage des langues : de l'évaluation à la réflexion prospective. *Alsic, 3*(1)*, 137-153.*

Proulx, S. (2002). Trajectoires d'usages des technologies de communication : les formes d'appropriation d'une culture numérique comme enjeu d'une société du savoir. *Annales des télécommunications, tome 57, 3-4,*180-189.

Proulx, S. (2005). Penser les usages des technologies de l'information et de la communication aujourd'hui : enjeux – modèles – tendances. In L. Vieira & N. Pinède (éds), *Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels*, Tome 1, (pp. 7-20). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.

Puren, C. (2003). Relations entre activités d'évaluation, activités d'apprentissage et d'usage : un chantier à reprendre en didactique des langues. Publié dans les Actes des troisièmes journées d'étude sur l'évaluation en langue, « *L'évaluation en langue : pour qui ? pour/quoi ? comment ? »*, IUFM de Rouen, 18-19 septembre 2003. Références de publication non disponibles.

Py, B. (1991). Rapport. In C. Russier, H. Stoffel, & D. Véronique, *Interactions en langue étrangère.* Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

Py, B. (1996). Les données et leur rôle dans l'acquisition d'une langue non maternelle. *Les Carnets du Cediscor.* [En ligne], consulté le 24 juillet 2013. URL : http://cediscor.revues.org/402

Rabardel, P. (1995). *Les Hommes et les Technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

Rabardel, P. et Pastré, P. (Eds.). (2005). *Modèles du sujet pour la conception – Dialectiques activités développement. Toulouse* : Octarès Editions.

Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary.* Cambridge : Cambridge University Press.

Read, J. (2005). Applying lexical statistics to the IELTS speaking test. *Research Notes, 20.* Cambridge ESOL.

Rézeau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au

carré pédagogique, *Asp, 35-36*, 183-200.

Richards, B., & Malvern, D. (2007). Validty and threats to the validity of vocabulary measurement. In H. Daller, J. Milton & J. Treffers-Daller (Eds): *Modelling and Assessing Vocabulary Knowledge.* Cambridge : Cambridge University Press.

Richards, L. (2005). *Handling Qualitative Data : A practical Guide.* London : Sage.

Robinson, P. (Ed) (2001). *Cognition and second language instruction.* Cambridge: Cambridge University Press.

Robinson, P. (2009). Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: A triadic framework for examining task influences on SLA. In K. Van den Branden, M. Bygate, & J.M. Norris (Eds.), *Task-based language teaching: A reader* (pp. 193-236). Amsterdam: John Benjamins.

Robinson, P., Cadierno, T, & Shirai, Y. (2009). Time and Motion: measuring the effects of conceptual demands of tasks on second language speech production. *Applied Linguistics, 30/4,* 533 – 554.

Rogers, E. M. (1983). *Diffusion of innovations* (3rd ed.). New York : Free Press.

Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations* (4th ed.). New York : Free Press.

Rogers, E.M. (2003). *Diffusion of Innovations* (5th ed.). New York : Free Press.

Roots-Buck, J. (2005). *Le scénario comme démarche d'apprentissage et mode d'évaluation.* University of Nantes. Unpublished doctoral dissertation.

Russier, C., Stoffel, H., & Véronique, D. (1991). *Interactions en langue étrangère.* Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

Samuda, V. (2009). Guiding relationships between form and meaning during task performance: the role of the teacher. In K. Van den Branden, M. Bygate, &J.M. Norris (Eds.), *Task-based language teaching: A reader* (pp. 379-400). Amsterdam: John Benjamins.

Sandelowski, M. (2003). Tables or tableaux? The challenges of writing and reading mixed methods studies. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.) , *Handbook of mixed methods in social and behavioural research.* Thousand Oaks, CA. : Sage Publications Inc.

Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences.* De Boeck : Bruxelles.

Schmidt, R. (1992). Psychological mechanisms underlying second language fluency. *Studies in second language acquisition, 14,* 357-385.

Schmidt, R. (Ed.) (1995). *Attention and awareness in foreign language learning.* Hawai'i:

University of Hawai'i Press.

Schmidt, R. 2001. Attention. In P. Robinson (Ed.). *Cognition and Second Language Instruction,* (pp.3-32). Cambridge: Cambridge University Press,

Schmidt, R. & Frota, S.N. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In R. Day (Ed.). *Talking to learn: Conversation in second language acquisition.* Rowley, MA: New House.

Seliger, H.W., & Shohamy, E. (1989). *Second Language Research Methods.* Oxford : Oxford University Press.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics, 10,* 209-231

Shehadeh, A. (2012). Introduction: Broadening the perspective of task-based language teaching scholarship: The contribution of research in foreign language contexts. In A. Shehadeh & C.A. Coombe (Eds), *Task-Based Language Teaching in Foreign Language Contexts* (pp.1-20). Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.

Shehadeh, A., & Coombe, C.A. (Eds) (2012). *Task-Based Language Teaching in Foreign Language Contexts.* Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.

Shumar, W., & Renninger, K.A. (2002). Introduction: On conceptualising community. In K.A. Renninger (Ed.), *Building virtual communities* (pp. 1-14). New York : Cambridge University Press.

Skehan, P. (1996). Second language acquisition research and task-based instruction. In J. Willis & D. Willis (eds.), *The challenge and change in language teaching*. Oxford: Heinemann.

Skehan, P. (1998). *A cognitive Approach to Language Learning.* Oxford : Oxford University Press.

Skehan, P. (2001). Tasks and language performance assessment. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing* (pp. 167-185). Harlow: Longman.

Skehan, P. (2009). Modelling Second Language Performance: Integrating Complexity, Accuracy, Fluency and Lexis. *Applied Linguistics, 30/4,* Special Issue: Complexity, Accuracy and Fluency (CAF) in Second Language Acquisition Research, 510-532.

Skehan, P. & Foster, P. (1997). Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance. *Language Teaching Research, 1,* 185 - 211.

Sommer, S. (2001). La nécessaire interaction entre évaluation et processus d'apprentissage en

langues. *ASp*, 34, 35-41.

Soubrié, T. (2008). La difficile articulation du présentiel et de la distance dans le cadre d'un cours hybride en master. *Alsic, 11* (2), 105-127.

Springer, C. (2002). Recherches sur l'évaluation en L2 : de quelques avatars de la notion de compétence. In V. Castellotti et B. Py (dir), *La notion de compétence en Langues. Notions en questions n°6 (pp.61-74).* Lyon : ENS Editions.

Starkey-Perret, R., McAllister, J., & Narcy-Combes, M.-F. (2012). Représentations des enseignants d'anglais et évaluation d'un dispositif hybride : image de soi, image de l'apprenant et appropriation du dispositif. *Les cahiers de l'APLIUT, XXXI* (1), 74 -96.

Stevenson, D. K. (1985). Pop validity and performance testing. In Lee *et al., New directions in language testing* (pp. 111-119). Oxford : Pergamon Press

Stetsenko, A., & Arievitch, I. (1997). Constructing and deconstructing the self : comparing post-Vygotskian and discourse based versions of social-constructivism. *Mind, Culture and Activity, An International Journal, 4,* 159-172.

Swain, M. (1985). Communicative competence : Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass, S.M., & Madden, C. (Eds.), *Input in second language acquisition.* Rowley, MA : Newbury House.

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In Cook, G. and Seidlhofer, B. (Eds.) *Principle and practice in applied linguisitcs.* Oxford : Oxford University Press.

Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in second classroom language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114)**.** Oxford: Oxford University Press.

Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning. *Applied Linguistics 16,* 371-391.

Swain, M., & Lapkin, S. (2001). Focus on form through collaborative dialogue : Exploring task effects. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing* (pp. 99-118). Harlow: Longman.

Tardieu, C. (2006). L'évaluation en langues : quelles perspectives ? *Les Cahiers de l'Acedle, 2,* 217-235.

Tardieu, C. (2009). Corriger ou évaluer ? *Les Cahiers de l'Apliut, 28,3,9-25.*

Tashakkori, A., & & Teddlie, C. (Eds.) (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioural research.* Thousand Oaks, CA. : Sage Publications Inc.

Tashakkori, A., & & Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology: Combining qualitative and quantitative approaches.* Thousand Oaks, CA. : Sage Publications Inc.

Tharp, R.G. & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, Learning and Schooling in Social context.* New York, Cambridge University Press.

Tochon, F. V. (2003). L'effet de l'enseignant sur l'apprentissage en groupe, Paris, PUF

Toussaint, Y. (1993). Historique des usages de la télématique, in *Communication et lien social. Usages des machines à communiquer.* P. Chambat (éd.). Paris : Editions Descartes/La cité des Sciences et de l'Industrie, pp. 193-212.

Underhill, N. (1987). *Testing Spoken Language. A handbook of oral testing techniques.* Cambridge : Cambridge University Press.

Van Daele, S., Housen, A. & Pierrard, M. (2008). *Fluidité, précision et complexité dans l'appropriation et l'enseignement d'une L2.* Disponible sur :http://gramm-fle.ulb.ac.be/fichiers/colloques/Nantes2008/VanDaele.pdf

Van den Branden, K. (Ed.) (2006). *Task-based language education: From theory to practice.* Cambridge: Cambridge University Press.

Van den Branden, K. (2009). Training teachers: Task-based as well? In K. Van den Branden, M. Bygate, & J.M. Norris (Eds.), *Task-based language teaching: A reader* (pp. 401-429). Amsterdam: John Benjamins.

Van den Branden, K., Bygate, M., & Norris, J.M. (Eds.) (2009). *Task-based language teaching: A reader.* Amsterdam: John Benjamins.

Van Lier, L. (1996) *Interaction in the Language Curriculum*. London : Longman.

Van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 245-259). Oxford: Oxford University Press.

Van Patten, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition.* Norwood, N.J. : Ablex.

Vieira, L., & Pinède, N (Eds) (2005). *Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels*, Tome 1. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.

Valdès, D. (1995). Hybridation de la formation, autopsie d'une pratique et essai d'une définition, *Actes des Premiers Entretiens Internationaux sur l'EAD*, octobre 1995, CNED, 1996.

Vergès, P. (2001). L'analyse des représentations sociales par questionnaires. *Revue française de sociologie, 42-3,* 537-561.

Vial, M. (2009). *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts.* Bruxelles : Groupe de Boeck.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society : Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA : Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (1989). Concrete Human Psychology. *Soviet Psychology. 27/2,* 53-77.

Warschauer, M. (2002). A developmental perspective on technology in language education. *TESOL quarterly, 36 (3),* 453-475.

White, C. (2003). *Language Learning in Distance Education.* Cambridge : Cambridge University Press.

Wigglesworth, G. (2001). Influences on performance in task-based oral assessments. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing* (pp. 186-209). Harlow: Longman.

Willis, D., & Willis, J. (2007) *Doing task-based teaching.* Oxford : Oxford University Press.

Willis, J. (2009). The TBL framework: The task cycle. In K. Van den Branden, M. Bygate, & J.M. Norris (Eds.), *Task-based language teaching: A reader* (pp. 227-242). Amsterdam: John Benjamins.

Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., & Kim, H-Y. (1998). *Second Language Development in writing: measures of fluency, accuracy & complexity.* Honolulu: University of Hawai'i Press

Liste des tableaux

Tableau 1 : Répartition des effectifs par année de scolarité.....20

Tableau 1.1 : Typologie des dispositifs de formation hybrides.....40
Tableau 1.2 : Analyse du dispositif hybride à l'Université de Nantes.....44

Tableau 3.1 : Conflit des paradigmes mécaniste et holistique.....102

Tableau 4.1 : Comparaison de l'évaluation traditionnelle et l'évaluation des compétences.....128

Tableau 5.1 : Synthèse de nos méthodologies de recherche.....185
Tableau 5.2 : Population mère LEA L1.....198
Tableau 5.3 : Échantillonnage des enseignants participant aux entretiens semi-directifs.....206
Tableau 5.4 : Échantillonage des observations de séances en présentiel.....208
Tableau 5.5 : Échantillonnage des apprenants participant aux entretiens sur le dispositif hybride.....209
Tableau 5.6 : Échantillonnage des apprenants participant aux entretiens sur le centre d'autoformation.....210

Tableau 6.1 : Nombre de pré-tests et de post-tests recueillis par groupe en 2010.....223
Tableau 6.2 : Nombre de pré-tests et de post-tests recueillis par groupe en 2011.....224
Tableau 6.3 : Nombre de résultats modifiés suite à la procédure de modération.....229
Tableau 6.4 : Échantillonnage des productions écrites.....232
Tableau 6.5 : Données du corpus de productions.....233
Tableau 6.6 : Extrait du concordancier du logiciel Wordsmith.....240
Tableau 6.7 : Récapitulatif des mesures adoptées pour analyser les productions écrites.....243
Tableau 6.8 : Exemple de LRE de type lexical.....248
Tableau 6.9 : Exemple de LRE de type grammatical.....249
Tableau 7.1 : Extrait d'un rapport d'activité recueilli de la plateforme Madoc.....256

Tableau 8.1 : Comparaison des résultats des pré-tests et des post-tests pour les performances linguistiques (2010).....274
Tableau 8.2 : Comparaison des résultats des pré-tests et des post-tests
pour les performances linguistiques (2011).....275
Tableau 8.3 : Évolution linguistique 2010.....275

Tableau 8.4 : Évolution linguistique 2011.....275
Tableau 8.5 : Comparaison des résultats des pré-tests et des post-tests pour les compétences pragmatiques (2010).....278
Tableau 8.6 : Comparaison des résultats des pré-tests et des post-tests pour les compétences pragmatiques (2011).....278
Tableau 8.7 : Notes moyennes par niveau CECRL et analyse des écarts types (2010).....283
Tableau 8.8 : Notes moyennes par niveau CECRL et analyse des écarts types (2011).....283
Tableau 8.9 : Résultats de l'analyse de la fluidité des productions écrites.....286
Tableau 8.10 Résultats de l'analyse de la diversité lexicale des productions écrites.....287
Tableau 8.11 Résultats de l'analyse de la complexité lexicale des productions écrites.....288
Tableau 8.12 : Extrait du pré-test de l'apprenant P7.....289
Tableau 8.13 : Extrait du post-test de l'apprenant P7.....289
Tableau 8.14 : Exemples de blocs lexicalisés employés lors du post-test.....290
Tableau 8.15 Résultats de l'analyse de la complexité syntaxique des productions écrites (mesure globale).....291
Tableau 8.16 Résultats de l'analyse de la complexité syntaxique des productions écrites (mesure spécifique).....292
Tableau 8.17 : Résultats de l'analyse de la précision des productions écrites.....293
Tableau 8.18 : Extraits des productions de l'apprenant P9 (évolution de la précision).....294
Tableau 8.19 : Extraits des productions de l'apprenant P8 (évolution de la précision).....294
Tableau 8.20 : Évolutions individuelles des étudiants.....296

Tableau 9. 1 : Types de LRE et modes de déclenchement.....299
Tableau 9.2 : Source de rétroaction pour résoudre le LRE.....300
Tableau 9.3 : Résolution des LRE.....301
Tableau 9.4 : Distribution des LRE par type de tâche ou de séance.....302
Tableau 9.5 : LRE centré sur le lexique – correction explicite apportée par l'enseignant.....303
Tableau 9.6 : LRE centré sur le lexique - correction explicite apportée par un apprenant.....303
Tableau 9.7 : LRE centré sur le lexique - correction explicite apportée par l'enseignant.....303
Tableau 9.8 : LRE centré sur le lexique – incitation à la métaréflexion par l'enseignant.....304
Tableau 9.9 : LRE centré sur le lexique - incitation à la métaréflexion par l'enseignant.....304
Tableau 9.10 : LRE centré sur le lexique - incitation à la métaréflexion par l'enseignant.....304
Tableau 9.11 : LRE centré sur le lexique - co-construction du lexique.....305
Tableau 9.12 : LRE centré sur la forme - correction explicite.....306
Tableau 9.13 : LRE centré sur la forme - correction explicite.....306
Tableau 9.14 : LRE centré sur la forme - correction explicite et explication.....306

Tableau 9.15 : LRE centré sur la forme – incitation à la métaréflexion par l'enseignant.....307
Tableau 9.16 : LRE centré sur la forme – incitation à la métaréflexion par l'enseignant.....307
Tableau 9.17 : LRE centré sur la forme – incitation à la métaréflexion par l'enseignant.....308
Tableau 9.18 : LRE centré sur la forme – incitation à la métaréflexion par l'enseignant.....309
Tableau 9.19 : Exemples de séquences montrant une focalisation sur la forme.....310
Tableau 9.20 : Exemples de blocs lexicalisés utilisés lors de la réalisation de la tâche de négociations.....311
Tableau 9.21 : Exemples de blocs lexicalisés utilisés lors de la réalisation de la tâche de jeu de rôle.....312
Tableau 9.22 : Extraits témoignant de la cohésion du groupe.....313
Tableau 9.23 : Extrait témoignant de la communication ouverte.....313
Tableau 9.24 : Extrait témoignant de la communication ouverte.....314
Tableau 9.25 : Perception des apprenants de leur évolution en 2010.....315
Tableau 9.26 : Perception des apprenants de leur évolution en 2011.....315

Tableau 10.1 : Analyse croisée des données de l'évolution des apprenants entre le pré-test et post-test et le nombre d'actions sur le centre d'autoformation.....329
Tableau 10.2 : Usages réels et déclarés d'un utilisateur passif ou occasionnel du centre d'autoformation.....334
Tableau 10.3 : Usages réels et déclarés d'un utilisateur actif du centre d'autoformation.....336
Tableau 10.4 : Usages réels et déclarés d'un utilisateur intensif du centre d'autoformation.....338

Tableau 11.1 : Importance des critères pour leur formation selon les étudiants.....350
Tableau 11.2 : Comparaison du niveau de satisfaction entre les L1 et les L3.....352
Tableau 11.3 : Attitudes envers l'extension du dispositif hybride en L3, 2012.....355
Tableau 11.4 : Relation entre l'attitude vis-à-vis de l'importance du travail en groupe et la satisfaction globale, L1, 2010.....356
Tableau 11.5 : Relation entre l'attitude vis-à-vis de l'importance du travail en groupe et la satisfaction globale, L3, 2012.....357
Tableau 11.6 : Types de problèmes rencontrés par les apprenants L3.....368
Tableau 11.7 : Rôles que les enseignants se donnent.....377

Liste des figures

Figure 1 : Évolution des effectifs en LEA depuis 2000.....20
Figure 2 : Effectifs par parcours en L1, 2011.....21
Figure 3 : Effectifs par langue (LV2 et LV3) en L1, 2011.....22
Figure 4 : Origine du baccalauréat des étudiants en L1, 2010 – 2011.....22

Figure 1.1 : Composantes constitutives d'un dispositif hybride.....39
Figure 1.2 : Positionnement du dispositif hybride de l'Université de Nantes.....48
Figure 1.3 : Community of Inquiry (Garrison & Vaughan, 2008).....50
Figure 1.4 : Triangle pédagogique Houssaye (1988).....56
Figure 1.5 : Modèle SACI (Rabardel, 1995).....57
Figure 1.6 : Modèle d'ergonomie didactique (Bertin *et al*., 2010).....60

Figure 3.1 : Schéma d'analyse des contextes technologique et éducatif d'un dispositif de formation à distance. Glikman (2002).....116

Figure 4.1 : Les niveaux communs de référence du CECRL.....131

Figure 5.1 : Triangulation et niveaux d'intégration des méthodologies.....193
Figure 5.2 : Profil des répondants au questionnaire de satisfaction (L1, 2010).....202
Figure 5.3 : Profil des répondants au questionnaire de satisfaction (L1, 2011).....202
Figure 5.4 : Répartition des répondants L1 par parcours en 2010.....202
Figure 5.5 : Répartition des répondants L1 par parcours en 2011.....203
Figure 5.6 : Sexe des répondants au questionnaire de satisfaction (L3, 2012).....204
Figure 5.7 : Âge des répondants au questionnaire de satisfaction (L3, 2012).....204
Figure 5.8 : Origine Baccalauréat des répondants au questionnaire de satisfaction (L3, 2012).....204
Figure 5.9 : Parcours antérieur des répondants au questionnaire (L3, 2012).....205

Figure 6.1 : Exemple de données recueillies pour les pré-tests et les post-test en 2010.....225
Figure 6.2 : Valeur « D » calculé pour un texte utilisant le logiciel D-Tools.....237
Figure 6.3 : Exemple d'analyse de la sophistication lexicale par P_Lex.....238
Figure 6.4 : Catégorisation des mots non reconnus par P_Lex.....239

Figure 7.1 : Module de recueil de données de la plateforme Madoc.....254

Figure 8.1 : Niveau du CECRL des étudiants absents lors du post-test en 2010.....277
Figure 8.2 : Niveau du CECRL des étudiants absents lors du post-test en 2011.....277
Figure 8.3 : Réalisation de la tâche au pré-test et au post-test (2010).....279
Figure 8.4 : Réalisation de la tâche au pré-test et au post-test (2011).....280
Figure 8.5 : Rapport entre notes à l'examen final et le niveau CECRL (2010).....281
Figure 8.6 : Rapport entre notes à l'examen final et le niveau CECRL (2011).....282

Figure 10.1 : Répartition des inscriptions au centre d'autoformation (2010).....322
Figure 10.2 : Connexions à l'espace de cours et au centre d'autoformation (2010).....323
Figure 10.3 : Connexions à l'espace de cours et au centre d'autoformation (2011).....324
Figure 10.4 : Nombre de connexions au centre d'autoformation par année d'étude (2010).....325
Figure 10.5 : Nombre de connexions au centre d'autoformation par année d'étude (2011).....325
Figure 10.6 : Nombre de connexions au centre d'autoformation en moyenne par étudiant (2010).....326
Figure 10.7 : Nombre d'actions en moyenne par étudiant (2010).....327
Figure 10.8 : Temps passé en moyenne sur le travail préparatoire (L1, 2010).....344
Figure 10.9 : Temps passé en moyenne sur le travail préparatoire (L1, 2011).....344

Figure 11.1 : Pourcentage des apprenants en L3 favorables à une extension du dispositif hybride.....354
.
Figure 11.2 : Carte factorielle des termes récurrents cités par les apprenants L1 (2010).....360
Figure 11.3 : Carte factorielle des termes récurrents cités par les apprenants L1 (2011).....361
Figure 11.4 : Carte factorielle des termes récurrents cités par les apprenants L3 (2012).....363

Thèse de Doctorat

Julie McAllister / Pavageau

Évaluation d'un dispositif hybride d'apprentissage de l'anglais en milieu universitaire : potentialités et enjeux pour l'acquisition d'une L2

Résumé

Cette recherche relève du domaine de la didactique de l'anglais et porte sur l'évaluation d'un dispositif hybride, qui combine l'enseignement en présentiel et à distance et s'appuie sur l'approche par les tâches. Nous avons mené une étude longitudinale sur plus de 300 étudiants en première année de Langues Etrangères Appliquées jusqu'en troisième année de licence. Les effets du dispositif sur les acquisitions langagières ont été mesurés par le biais d'un pré-test et d'un post-test sous forme de scénario appuyé sur des grilles d'évaluation inspirées des critères du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues et sur une analyse de la fluidité, de la précision et de la complexité d'un échantillon des productions des étudiants. Les utilisations et les modes d'appropriation de la plate-forme par les étudiants sont mesurés par un traçage sur la plateforme et par des entretiens et des questionnaires d'attitude. Nous examinons également les représentations des enseignants impliqués dans le dispositif. Nos résultats ont mis en évidence des acquisitions langagières pour un tiers des étudiants et une progression en fluidité et en précision des énoncés, à condition que les étudiants aient atteint le niveau B1. Si la majorité des étudiants interrogés évaluent positivement le dispositif, un tiers cependant dit avoir eu des difficultés à assumer la situation d'autonomie et le travail en groupe auxquels ils ont été confrontés. L'investissement des différents acteurs qu'exige ce mode d'apprentissage risque d'oblitérer son avenir.

Mots-clés : évaluation, recherche-action, dispositif hybride, apprentissage de L2, approche par les tâches, usages/appropriation des dispositifs

Abstract

This research focuses on the evaluation of a large-scale blended language learning programme combining face-to-face and distance learning on the one hand and task-based learning on the other hand. We conducted a longitudinal study following 300 first year Business English undergraduate students through to their third year of study. We measured the effectiveness of the blended learning programme for the development of L2 acquisition using pre-tests and post-tests based on the task-based approach and evaluation grids adapted from the Common European Framework of Reference for Languages. Students' productions were analysed using fluency, accuracy and complexity measures. We also examined learner satisfaction through interviews and questionnaires and usage patterns by tracking interactions on the distance learning platform. Teachers' attitudes were gathered via interviews. The results show a positive evolution concerning language competence for a third of the students participating in the blended learning programme and fluency and accuracy have developed for those students who have already attained the B1 level. While the majority of students surveyed perceived the blended language learning programme as a positive learning experience, a further third encountered difficulties with assuming the greater autonomy and the increased group work fostered by the blended learning programme. The investment required of students and teachers seems to be the main obstacle to further development of the programme.

Keywords: evaluation, action-research, blended learning, L2 acquisition, task-based language learning and teaching, usage patterns/ appropriation of distance learning programmes