

Thèse de Doctorat

Krastanka TERZIEVA BOZHINOVA

*Mémoire présenté en vue de l'obtention du
grade de Docteur de l'Université de Nantes
sous le sceau de l'Université Bretagne Loire*

École doctorale : Sociétés, Cultures, Échanges

Discipline : Sciences du langage : linguistique et phonétique générale

Spécialité : Didactique des langues et des cultures étrangères

Unité de recherche : Centre de Recherche sur les Identités Nationales et l'Interculturalité

Soutenue le 28 novembre 2016

Le rôle des tâches et du numérique pour le développement de la production écrite en français L3

Le cas d'étudiants maîtrisant l'anglais L2 en milieu universitaire bulgare

Volume 1

JURY

Rapporteurs :

Martine DERIVRY, Professeur, Université de Bordeaux – ESPE
Lutz KÜSTER, Professeur, Humboldt-Universität zu Berlin

Examineur :

Christian OLLIVIER, Professeur, Université de La Réunion

Directeur de Thèse :

Marie-Françoise NARCY-COMBES, Professeur émérite, Université de Nantes

Co-directeur de Thèse :

Jean-Paul NARCY-COMBES, Professeur émérite, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier particulièrement

Mme Marie-Françoise Narcy-Combes

pour son encadrement rassurant, ses conseils éclairants et son aide permanente à surmonter les difficultés dues à la distance géographique,

M. Jean-Paul Narcy-Combes

de m'avoir guidée, soutenue et encouragée à dépasser mes certitudes et à m'engager sur des pistes peu connues mais présentant des défis et de nouvelles perspectives,

les membres du jury Mme Martine Derivry, M. Lutz Küster et M. Christian Ollivier

de me faire l'honneur de lire et d'évaluer ce travail,

Mme Mariella Causa et M. Philippe Blanchet

qui ont évalué périodiquement l'avancement de mes travaux en tant que membres du Comité de suivi de thèse,

Melle Alona Zavgorodnia

pour son aide précieuse à différentes étapes de l'expérimentation, surtout dans ma course contre la montre à des moments importants de la recherche,

Mme Rennie Yotova

pour sa confiance et pour m'avoir invitée aux séminaires régionaux du CREFECO travaillant autour de la recherche-action,

les collègues

que j'ai rencontrés à différentes occasions et qui m'ont poussée à approfondir la réflexion,

Mme Nikolina Ivanova-Bell de la Panitza Library

pour son aide précieuse avec le service de prêt entre bibliothèques

et surtout les étudiants des cours de français à l'Université américaine en Bulgarie

pour leur disponibilité et volonté de contribuer à cette recherche,

ainsi que les membres de ma famille

pour leur patience, compréhension et soutien, chacun à sa manière, tout au long de ce parcours de recherche.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	2
SOMMAIRE.....	3
INTRODUCTION.....	5
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THEORIQUE	11
Chapitre 1. L'apprentissage des langues selon la RAL.....	11
1.1.Introduction	11
1.2.Théories traitant de l'acquisition/apprentissage de L1 et de L2	12
1.3.Approches non linéaires et dynamiques de l'apprentissage des langues	23
1.4.Synthèse et positionnement.....	30
Chapitre 2. Plurilinguisme et activation des codes	32
2.1.Introduction	32
2.2.Fondements neuro- et psycholinguistiques de la compétence plurilingue	33
2.3.Définition sociolinguistique du plurilinguisme	52
2.4.Synthèse et positionnement.....	55
Chapitre 3. Production écrite en L2 et en L3	56
3.1.Introduction	56
3.2.Modèles psycho-cognitifs de la production écrite.....	57
3.3.Écrire et apprendre à écrire en langue L2	61
3.4.Écrire et apprendre à écrire en L3	68
3.5.Aspects discursivo-pragmatiques de la production écrite	74
3.6.Synthèse et positionnement.....	84
Chapitre 4. Un dispositif hybride pour développer la production écrite en français L3	85
4.1.Introduction	85
4.2.Approches par tâches.....	86
4.3.Modélisation de l'apprentissage.....	93
4.4.Apprentissage dans une perspective plurilingue et interculturelle	97
4.5.Apport des technologies de l'information et de la communication	102
4.6.Synthèse et positionnement.....	116
Chapitre 5. Problématique	117
DEUXIEME PARTIE : CADRE EXPERIMENTAL.....	123
Chapitre 6. Conception et mise en place du dispositif hybride d'enseignement/apprentissage de la production écrite en français L3.....	123
6.1.Caractéristiques de notre recherche-action.	123
6.2.Cadre institutionnel : une université américaine en Bulgarie	125
6.3.Caractéristiques de la population d'étudiants plurilingues.....	126
6.4.Phase préparatoire	133
6.5.Phase principale.....	141
6.6.Données recueillies	154
6.7.Méthodologie d'analyse des données	155
6.8.Synthèse.....	176
Chapitre 7. Effets du dispositif chez les apprenants de niveau B1.....	177
7.1.Développement de l'expression de la demande (ED) dans les courriels	178
7.2.Développement des connecteurs.....	182
7.3.Emploi des formes du tutoiement et du vouvoiement	190
7.4.Développement des formules d'adresse et des formules finales dans les courriels	194
7.5.Développement de la capacité à rapporter le discours d'autrui.....	198
7.6.Production écrite à l'aide d'outils en ligne	207
7.7.Évaluation du dispositif hybride par les apprenants de niveau B1.....	216
7.8.Synthèse des résultats relatifs au groupe de niveau B1	223

Chapitre 8. Effets du dispositif chez les apprenants de niveau A1-A2	224
8.1.Développement de l'expression du conseil et de la recommandation	225
8.2.Exploitation des outils d'aide à la rédaction et à la révision en ligne par les débutants	235
8.3.Évaluation du dispositif hybride et des tâches.....	238
8.4.Synthèse des résultats relatifs au groupe de niveau A1-A2	245
Chapitre 9. Effets du dispositif chez les apprenants de niveau B2	247
9.1.Développement de la capacité à rapporter le discours d'autrui.....	247
9.2.Développement langagier dans l'écriture créative	256
9.3.Stratégies d'exploitation des outils en ligne	262
9.4.Fonctionnement du métasystème	267
9.5.Évaluation du dispositif par les apprenants et validation sociale des tâches	270
9.6.Synthèse des résultats relatifs au groupe de niveau B2.....	276
Chapitre 10. Conception dynamique du dispositif et gestion des imprévus.....	277
10.1. Échantillon et méthodologie d'analyse	278
10.2. Imprévus liés au travail collaboratif entre pairs.....	278
10.3. Hésitation au sujet de la publication des productions écrites	281
10.4. Problèmes liés aux échanges avec les francophones	283
10.5. Difficultés liées au travail avec les ressources et les outils d'aide à l'écriture en ligne .	285
10.6. Synthèse.....	287
Chapitre 11. Discussion générale	288
11.1. Un parcours dynamique et non linéaire	288
11.2. Rôle des tâches	289
11.3. Un étayage à multiples facettes.....	291
11.4. Traitement de l' <i>input</i>	292
11.5. Apports du numérique	293
11.6. Implications du plurilinguisme et activation des codes	295
11.7. Développement langagier.....	296
11.8. Bilan des apports	297
11.9. Limites du travail	299
Chapitre 12. Conclusion	301
BIBLIOGRAPHIE.....	303
INDEX DES FIGURES	324
INDEX DES TABLEAUX.....	326
LISTE DES ABRÉVIATIONS	328
INDEX DES NOTIONS.....	329
TABLE DES MATIÈRES	332

INTRODUCTION

L'intérêt que nous portons au sujet des implications du plurilinguisme sur l'apprentissage du français est dû à notre pratique d'enseignante de FLE à un public d'étudiants venant surtout des Balkans et des ex-républiques soviétiques à l'Université américaine en Bulgarie. Cette petite université internationale représente un milieu très propice à l'observation et à la recherche sur les problématiques de la diversité linguistique et culturelle. Un premier travail de recherche dans le cadre de notre mémoire de Master 2 Didactique du français et des langues réalisé en 2012-2013 nous a plongée dans la problématique de l'appropriation du français L3¹ grâce à l'étude de l'activation partielle d'une autre langue que celle attendue dans la Production Écrite (PE). Tout en relevant les tendances générales du comportement langagier des apprenants, nous avons soulevé des questions qui méritent de faire l'objet d'une étude plus approfondie.

Le choix de mener une recherche sur le développement de la PE et en particulier, de ses aspects discursivo-pragmatiques selon une perspective plurilingue est donc motivé d'un côté, par les résultats de notre recherche et par notre expérience d'enseignement. D'un autre côté, de nombreux chercheurs attirent l'attention sur les déséquilibres fréquents entre les composantes de la compétence de communication langagière, tout en rappelant que la composante pragmatique joue un rôle-clé pour la réussite des interactions (Trosborg 2010, Byram 1997, Bachman et Palmer 1996, Canale et Swain 1980).

Il est vrai que les travaux en didactique sur l'éducation plurilingue et pluriculturelle, l'intercompréhension et ceux en acquisition de L3 (*Third Language Acquisition, TLA*) impliquent la prise en compte de plus de deux langues, mais rares sont les études centrées sur le développement de la production écrite en français et ses aspects discursivo-pragmatiques dans une perspective plurilingue. Pourtant, dans une société où l'écrit joue un rôle important en raison de l'utilisation massive des technologies à des fins de communication personnelle et professionnelle, il serait naturel de repenser les modalités de cette communication et le rôle des compétences nécessaires à acquérir par les apprenants de L2 et de L3.

Notre recherche s'inscrit dans un contexte particulier : une université américaine installée en Bulgarie qui offre des enseignements disciplinaires en anglais à des étudiants internationaux. Le français y est enseigné comme langue étrangère qui évidemment n'est pas

¹ La définition de L3 que nous retenons est celle de la langue que le locuteur plurilingue est en train d'apprendre et qui peut correspondre ou non à sa troisième langue selon l'ordre chronologique (Hammarberg 2010 : 97).

la première pour les étudiants car ils maîtrisent déjà l'anglais au niveau avancé et la plupart ont des connaissances dans d'autres langues en plus de leur(s) L1². En même temps, ce public ressemble à beaucoup d'autres ayant le plurilinguisme comme caractéristique commune et étant déjà expérimentés dans l'apprentissage des langues. Ces caractéristiques ne peuvent être ignorées dans l'enseignement d'une nouvelle langue, dans notre cas, le français L3.

La question qui se pose à nous dans ce contexte est comment prendre en compte le plurilinguisme suivant une approche plus économique pour atteindre les objectifs formulés en termes de compétence de communication langagière selon les exigences institutionnelles. L'horaire accordé à l'enseignement des langues étrangères à l'université étant très limité (environ 45 heures par cours semestriel), il est clair qu'aucune méthode de FLE ne peut satisfaire à cette situation : il est encore rare de trouver des méthodes conçues selon une approche plurilingue, c'est-à-dire favorisant la réactivation et la reconstruction des pré-acquis linguistiques, le recours aux stratégies translinguistiques et l'activation des connaissances métalinguistiques. Pourtant, notre expérience et des références dans la recherche en didactique (Cenoz et Gorter 2015, Candelier 2008, Jessner 2008, 2006, Degache 2006, Moore 2006, Cavalli 2005, Causa 2004, Gajo 2001), nous conduisent à avancer qu'une telle approche peut s'avérer plus économique et permettre de se poser des objectifs plus ambitieux en ce qui concerne les niveaux de compétence à atteindre en dépit de l'horaire limité.

Face aux contraintes de son contexte, l'enseignant est tenté d'habitude de recourir au bricolage, souvent sous la pression de l'urgence et de l'immédiateté. En effet, une réponse plus pertinente serait la recherche-action appelée aussi pratique réflexive qui amène le praticien à chercher des solutions selon un paradigme rigoureux. Dans ce cas, les actions se fondent sur une « boîte à outils épistémologiques » que chacun choisit en fonction de son contexte et de son identité professionnelle qu'il veille constamment à valider (J.-P. Narcy-Combes 2010b : 120). Cependant, l'expérience peut constituer un obstacle (Bachelard 1938/2004) et le passage de la pratique à la recherche ne se produit pas sans déstabilisation des représentations pré-existantes. Tout comme les apprenants, le praticien-chercheur doit aspirer à la distanciation et accepter la médiation, ce qui établit une certaine symétrie entre les situations des acteurs impliqués dans le processus d'enseignement/apprentissage (Arthaud 2007 : 55).

² Selon les conventions actuelles en didactique des langues et dans la Recherche sur l'Acquisition des Langues (RAL), L1 (appelée aussi « langue maternelle ») désigne généralement la/les langue(s) acquise(s) dans l'enfance en milieu familial et L2, toute langue apprise après la/les L1 qui peut être étrangère ou seconde.

Selon J.-P. Narcy-Combes (2005 : 80), dans le domaine de la didactique, l'absence de champ théorique construit amène tout chercheur à en construire un pour son étude³. Il importe de passer de l'objet réel qui correspond aux représentations ancrées dans un contexte socioculturel particulier à l'objet construit qui nécessite des références théoriques. Ce passage représente la rupture épistémologique évoquée par Bachelard (2004 : 13-22). Le recours à l'approche polythéiste nous paraît donc le plus approprié, ce qui signifie cerner la problématique dans sa complexité sous l'angle de diverses théories en fonction du contexte étudié. Cette approche suppose un traitement des théories selon la technique des entonnoirs (J.-P. Narcy-Combes 2005).

Notre double situation d'enseignante pratiquant depuis une vingtaine d'années et celle de chercheure (plus récente) nous conduisent à prendre en compte l'opposition entre la *doxa* et l'épistémè. Le concept de *doxa* (Bourdieu 1980) reflète l'ensemble de normes généralement admises, de croyances individuelles ou collectives et d'opinions qui permettent d'expliquer la réalité auxquelles l'enseignant peut recourir en raison notamment de leur caractère rassurant et proche de l'expérience. Il s'agit en effet d'un « pseudo-savoir » accessible mais qui peut être trompeur (Macaire 2010 : 68). Au contraire, le concept d'épistémè (Foucault 1966) relève de la réflexion philosophique et scientifique et désigne « un ensemble de dispositions des productions de la culture qui constituent, par rapport à cette culture, un savoir qu'il s'agit de révéler et qui permet de séparer l'acceptable d'un point de vue scientifique de l'inacceptable » (J.-P. Narcy-Combes 2010b : 116). Pour un enseignant, l'épistémè est donc moins accessible en raison du caractère incertain de celle-ci et de la pression de différents facteurs qui gèrent les actions d'enseignement, tels que l'urgence et le doute (*ibid.* : 118).

Par conséquent, dans notre démarche de praticienne-chercheure, nous essayons de mettre en place un recul épistémique qui nous permette de prendre de la distance par rapport à la pratique en fonction des objectifs poursuivis et des problèmes que nous nous proposons de résoudre. Pour un tel recul géré par une approche scientifique, il importe de « déterminer quels sont les obstacles épistémologiques en jeu, de valider ou non les 'autorités' et les observations, de repérer les biais partagés de la communauté de pratique à laquelle on appartient et de mesurer les effets de contexte » (*ibid.* : 119). Nous adhérons à ce que constate Arthaud (2007 : 53) au sujet du positionnement scientifique de « l'enseignant de terrain

³ Jordan (2004 : 12-13) rappelle que selon Long (1993) le nombre de théories en *Second Language Acquisition* (SLA) se situe entre 40 et 60 qui de plus, recouvrent des domaines différents, puisent dans des sous-champs variés en linguistique et se distinguent par l'étendue et la nature des données dont elles proposent une explication. Cette prolifération donne l'impression de manque de cohésion et d'accord sur une théorie complète, voire sur un ensemble de théories susceptibles de donner une image cohérente de SLA.

désireux d'entrer dans le monde de la recherche » : il est nécessaire de tenir compte des interactions entre perceptions, émotions et réflexions et de savoir que la distanciation suppose un effort conscient orienté vers l'apprentissage malgré les effets négatifs de la déstabilisation (*idem*). En didactique des langues, la méthodologie qui favorise la mise en place d'un tel recul épistémique est celle de la recherche-action qui se caractérise par la rigueur de son organisation (J.-P. Narcy-Combes 2005 : 112-117).

Afin de construire un authentique recul, tout chercheur en didactique des langues gagne à se positionner en explicitant les fondements de sa recherche (Demaizière et J.-P. Narcy-Combes 2007 : 9). Ayant en vue qu'en didactique des langues on se réfère à des domaines variés, les concepts et méthodologies qui y circulent se doivent d'être définis malgré « l'apparente scientificité des termes employés », qui dans le cas contraire, pourraient générer des obstacles. Il est rappelé également que les obstacles sont dus souvent à la circulation non différenciée des termes. Ainsi, tout chercheur devrait se positionner au moins au sujet des points suivants :

- la conception de la langue ;
- le fonctionnement langagier ;
- le couple apprentissage/acquisition, qui conduit à une réflexion sur la transmission et/ou la médiation (*idem*).

La technique des entonnoirs aide à construire la problématique issue des diverses théories soumises au filtre de la question de recherche en fonction des paramètres du contexte. Le travail d'invalidation se fait par le biais du recueil des données et permet de « passer d'une rationalité conditionnée à une rationalité limitée », c'est-à-dire en prenant en compte les conditions de généralisation dans d'autres contextes (J.-P. Narcy-Combes 2005). Selon ce même auteur, pour situer la recherche en allant au-delà de l'opposition entre approche compréhensive et explicative, il convient de prendre en compte les paramètres relatifs à l'approche (synthétique ou analytique), à l'objectif (heuristique ou déductif), au degré de contrôle (bas ou élevé) et au recueil/analyse des données. À la différence de la recherche expérimentale qui se situe « du côté analytique, déductif, avec un contrôle élevé des données explicites », notre recherche-action se situe plutôt du côté du descriptif/qualitatif qui relève d'une approche expérimentale mais d'un point de vue compréhensif : elle se fonde sur l'observation directe et transparente des apprenants de français L3 dans un cadre d'action participatif (cf. Juan 1999 cité dans Demaizière et J.-P. Narcy-Combes 2007 : 15). La visée est plutôt heuristique comme il s'agit de « tenter de répondre à certaines questions de recherche liées étroitement à une pratique pédagogique » en mettant en place « un certain type

d'environnement d'apprentissage ou de tâches ou activités » afin d'obtenir des effets positifs dans des conditions établies (*idem*).

À ce stade, notre interrogation centrale est de savoir quelle approche permettra de développer la production écrite des apprenants de français L3 et plus particulièrement ses aspects discursivo-pragmatiques en tenant compte de la complexité des paramètres du contexte d'enseignement universitaire plurilingue et pluriculturel. En d'autres termes, il s'agit de vérifier dans quelles conditions les compétences dans d'autres langues peuvent aider les apprenants de français L3 à exprimer des fonctions langagières et à structurer de manière pertinente leur discours écrit.

Selon notre hypothèse initiale, l'approche par des tâches qui ont du sens dans la réalité sociale (Ollivier 2010, Rosen 2009) est susceptible de favoriser le développement de ces compétences chez les apprenants plurilingues concernés. Nous chercherons, lors de la construction du cadre théorique, à préciser dans quelles conditions cette approche pourrait fonctionner le mieux en fonction du contexte évoqué et quelles dimensions il conviendrait d'intégrer dans le dispositif. Exploiter le potentiel du numérique et trouver des moyens pour assurer le recul réflexif nécessaire seront au centre de nos préoccupations.

L'objectif de la recherche est donc d'expérimenter une série de tâches d'apprentissage de français L3 et d'observer leur effet sur la gestion du plurilinguisme par les apprenants dans différents contextes de production de discours situé sur support technologique. Des textes-ressources seront sélectionnés et intégrés dans des tâches sociales susceptibles de favoriser le développement langagier en français L3 et en particulier, la composante discursivo-pragmatique de la production écrite, en veillant à mettre en valeur la fonction facilitatrice des langues connues par les apprenants. Cette double centration sur l'actionnel et sur le potentiel plurilingue relève du rapprochement que nous faisons entre les deux visions de l'apprenant encouragées dernièrement dans l'enseignement/apprentissage : celle d'acteur social qui accomplit des tâches dans des situations réalistes en se servant de la langue cible et celle de locuteur plurilingue puisant dans ses ressources linguistiques en fonction de ses besoins (Beacco et *al.* 2010, Rosen 2009, Conseil de l'Europe 2001).

L'approche de l'enseignement/apprentissage d'une L3 que nous nous proposons d'expérimenter dans une perspective plurilingue est fondée sur les propositions de certains chercheurs et sur les expérimentations dans le cadre de projets européens qui cependant concernent rarement la production écrite et moins encore la compétence pragmatique (cf. Degache 2006, Jessner 2006, De Pietro 2003, Dabène 1996, 1992). Nous situons donc notre travail dans la lignée de la recherche francophone sur les approches plurielles dans

l'enseignement/apprentissage des langues (Candelier 2008) et prenons en compte la recherche anglophone croissante en pragmatique interculturelle et celle en acquisition de L3 qu'il serait intéressant de mettre en relation (Safont Jordà 2005).

En accord avec les exigences de positionnement préalable du chercheur (Demaizière et J.-P. Narcy-Combes 2007 : 9), nous évoquerons dans le premier chapitre du cadre théorique, des études qui décrivent le langage et le fonctionnement langagier développées dans la RAL (SLA). Nous verrons les implications sur la nature de l'apprentissage/acquisition des langues de ces théories issues des sciences de la cognition, de la psycho- et de la neurolinguistique. Le deuxième chapitre sera centré sur l'examen de la recherche sur le plurilinguisme et l'acquisition de L3 avec un intérêt à l'activation multiple de codes, aux productions non conformes à la norme, aux stratégies translinguistiques et à la conscience métalinguistique. Dans le troisième chapitre seront abordés les modèles psycho-cognitifs traitant des processus impliqués dans le développement de la production écrite en L2 et en L3. Des études sur les genres textuels et celles en pragmatique comparée et en rhétorique contrastive en lien avec l'acquisition des langues seront examinées également pour définir les dimensions discursivo-pragmatiques de la PE. Le quatrième chapitre sera consacré à la construction d'une approche par les tâches que nous essaierons de mettre en relation avec les études sur le plurilinguisme et celles qui concernent l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans l'enseignement/apprentissage des langues.

Le cadre théorique ainsi construit nous permettra de présenter la problématique et nous conduira à reformuler la question de recherche en prenant en compte les apports des théories retenues. Suite à ce travail, nous définirons le cadre expérimental en précisant les principes méthodologiques de la recherche-action qui sera réalisée sur le terrain selon le cycle proposé par J.-P. Narcy-Combes (2005). Nous présenterons ensuite les caractéristiques du contexte, les outils de recueil des données et la méthodologie de leur analyse. La dernière partie sera consacrée à l'analyse des données, à la mesure et au bilan des résultats, aux apports mais aussi aux contraintes, difficultés et limites, ainsi qu'aux propositions d'éventuels réajustements et prolongements du travail réalisé.

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THEORIQUE

Chapitre 1. L'apprentissage des langues selon la RAL

1.1.Introduction

En général, l'acquisition de toute langue est définie comme « le processus de traitement de l'information et de mémorisation qui aboutit à une augmentation des savoirs et savoir-faire langagiers et communicatifs » (Cuq 2003 : 12). Une langue est considérée acquise lorsque le sujet met en œuvre ses connaissances dans la compréhension et la production orale et écrite de manière automatisée. Une distinction est souvent établie entre acquisition et apprentissage, le premier concept relevant de l'inconscient et de l'implicite et le second, du conscient et de l'explicite. Cette distinction vient de Krashen (1981) qui relie la logique de l'acquisition au développement chez l'apprenant d'un « sentiment de ce qui est acceptable plus qu'une capacité de jugement grammatical » en centrant son attention sur la signification (Gajo 2001 : 26). Au contraire, la logique de l'apprentissage est associée au développement d'un jugement grammatical grâce à la centration sur la forme. Dans la recherche, le terme « acquisition » se réfère le plus souvent aux situations où l'intervention pédagogique est absente ou indirecte et le processus d'appropriation est qualifié de naturel et d'implicite, tandis que le terme « apprentissage » est lié aux situations où l'intervention pédagogique est directe et le processus d'appropriation est considéré comme artificiel et explicite. Le terme plus neutre d'appropriation est parfois préféré comme hyperonyme d'acquisition et d'apprentissage (Porquier et Py 2010 : 18). Toutefois, la distinction entre les deux processus est aujourd'hui dépassée et ils sont considérés en interaction, notamment dans la recherche sur la construction des répertoires bi-/plurilingues en contextes variés et sous l'influence des théories non innéistes.

Nous ne nous arrêterons pas sur la conception behavioriste de l'apprentissage, étant donné qu'elle est incompatible avec la non-linéarité et la complexité des processus, tels que décrits dans les théories cognitivistes et connexionnistes. Du point de vue des pratiques pédagogiques, l'idée de l'effet favorable de la répétition pour l'automatisation des processus semble toujours valide aux yeux d'enseignants et d'apprenants mais sous une forme moins contraignante. Il est souvent rappelé dans les critiques que le schéma stimulus-individu-

réponse exclut le rôle du contexte qui cependant détermine le lien entre forme et sens (Defays et Deltour 2003, Gaonac'h 1991).

Notre recherche s'appuiera sur les conceptions non innéistes, étant donné que la théorie générativiste est critiquée pour considérer la faculté de langage comme caractéristique humaine unique, étudiée sans prendre en considération la sémantique, les fonctions du langage et les autres aspects sociaux, biologiques et expérimentaux (N. Ellis 1998 : 632-633). En raison de son caractère hermétique et réducteur, elle ne fournit pas non plus un cadre pertinent pour décrire les processus d'acquisition de L2 ou de L3. Selon MacWhinney (2006), la grammaire générative ne peut représenter une théorie globale pour l'apprentissage de L2, vu que l'analyse ne présente aucune prédiction quantitative pour l'apprentissage de L2 ou bien pour les interactions interlinguistiques, par exemple chez un sujet bilingue. La thèse innéiste n'explique pas non plus comment les langues sont appropriées par des apprenants adultes en milieu institutionnel (Randall 2007).

Dans ce chapitre, nous traiterons d'abord des théories globales qui proposent des explications de l'apprentissage développées par la recherche en acquisition des langues (RAL/SLA), notamment le cognitivisme, le constructivisme et l'interactionnisme. Nous nous arrêterons également sur les processus psychologiques impliqués dans l'apprentissage avant d'examiner les théories non innéistes inspirées du connexionnisme.

1.2. Théories traitant de l'acquisition/apprentissage de L1 et de L2

1.2.1. Cognitivisme

Pour les cognitivistes, l'apprentissage résulte des rapports établis entre les données extérieures et les représentations internes. L'activité mentale de traitement de ces données est au centre de leurs conceptions, le plus souvent associées aux travaux sur le traitement de l'information. L'individu est doté d'un système cognitif général dont les éléments sont « responsables, entre autres, de la conservation des connaissances et des croyances, des décisions d'action, de l'élaboration des représentations et de la régulation de l'action » (Cuq 2003 : 44). Le traitement des données entrantes n'est pas organisé en fonction de leurs caractéristiques inhérentes mais selon des schémas que le système cognitif applique à ces données. Gaonac'h (1991 : 108) rappelle que la didactique de L2 retient justement cet aspect structurant de l'activité mentale :

L'approche cognitive ou structurante pose en principe que l'apprentissage d'une compétence communicative étrangère relève de l'autostructuration de matériaux verbaux et non-verbaux et consiste pour l'apprenant, à se construire des règles

afférentes au code et à son emploi par la découverte et l'expérimentation de leur fonctionnement.

Cette conception se rapproche de l'analyse cognitive de la résolution de problème ou, de manière plus générale, de l'approche cybernétique en psychologie qui considère l'être humain comme équivalent à tout autre système de traitement de l'information. Ainsi, le système cognitif est formé de quatre parties : « un dispositif d'**entrée** (saisie) ; une **mémoire** (stockage des connaissances) ; un dispositif de **traitement**, qui peut accomplir un ensemble d'opérations sur les informations (issues de l'entrée, ou du système de stockage) ; un dispositif de **sortie** » (Gaonac'h 1991 : 109). Au sein de ce schéma, il est intéressant pour l'apprentissage de L2 de voir comment se construisent non seulement les connaissances et les habiletés, mais aussi les automatismes de traitement de L2. J.-P. Narcy-Combes (2010a : 81-82) mentionne à ce sujet les travaux d'Anderson (1995) sur l'automatisation et les habiletés (*skill learning*). Selon sa théorie *ACT (Adaptive Control of Thought)* fondée sur la distinction entre connaissances déclaratives (liées à des contenus) et procédurales (liées aux plans d'actions), les mécanismes chargés d'extraire des connaissances déclaratives peuvent se transformer avec la pratique en routines procédurales (Dörnyei 2009 : 157). Des chercheurs mettent cependant en garde sur le fait que la procéduralisation des connaissances ne garantit pas leur extraction automatique dans des situations différentes de celles de la pratique initiale. Par conséquent, il est nécessaire de veiller aux conditions de transférabilité des connaissances et des habiletés acquises en situation de communication réelle.

La théorie cognitiviste est souvent complétée par les conceptions constructivistes et interactionnistes dont nous traitons ci-dessous.

1.2.2. Constructivisme, socioconstructivisme et interactionnisme

Le développement cognitif et l'acquisition du langage sont décrits par Piaget (1970) comme processus actifs tout au long de la vie qui mettent à jour et réorganisent les schémas des connaissances (*idem*). L'acquisition d'une langue est donc considérée comme faisant partie de ce développement cognitif complexe et non comme une capacité innée à l'enfant. Tout changement commence par un processus d'assimilation qui sera suivi d'accommodation en termes piagétiens (Piaget 1970 : 132-133). Le processus d'assimilation consiste dans le traitement des nouvelles données selon des critères qui s'appuient sur les connaissances en L1 ou d'autres acquis préexistants. En résultat, le langage produit par l'apprenant présente le plus souvent des écarts par rapport à la norme attendue. Il est donc indispensable de passer par un processus d'accommodation, c'est-à-dire de prendre conscience des écarts pour restructurer et stabiliser les connaissances. L'assimilation et l'accommodation, telles que définies par Piaget

correspondent à la nativisation et à la dénativisation, termes proposés par Andersen (1983) (J.-P. Narcy-Combes 2005).

Selon cette théorie, le langage n'a pas de statut particulier parmi les autres outils de représentation qui assurent la fonction sémiotique (Gaonac'h 1991 : 118-120). D'autre part, il ne constitue pas un objet de connaissance spécial par rapport aux autres objets de l'environnement physique et social. À la différence des cognitivistes d'origine américaine, Piaget propose « une théorie de la connaissance », notamment en se fondant sur la loi biologique fondamentale selon laquelle « l'organisme possède des **structures adaptatives**, constituées de systèmes actifs de réponse et de réorganisation » (*idem*).

Ces processus permettent de dégager les deux notions-clés qui caractérisent la conception piagétienne du langage : **interactionnisme** et **constructivisme**. La première relève de l'interaction nécessaire entre le sujet et le milieu afin de rétablir l'équilibre dans l'organisme en cas de perturbations extérieures. La seconde résulte de l'action de l'organisme sur le milieu qui peut présenter des résistances. Les connaissances se construisent donc par stades ou paliers, en alternant équilibres et perturbations, tout nouveau stade intégrant les précédents. Appliquant cette conception au développement langagier, il est possible d'envisager que le langage « se développe à travers des systèmes successifs, dont chacun possède ses propres règles de fonctionnement, sa propre cohérence » et que « chaque état constitue un système d'opérations à partir duquel l'état ultérieur est construit » (*idem*).

Dans sa théorie, Piaget aborde le langage et son acquisition sous l'angle de la fonction de représentation, donc du travail intrapsychique effectué par l'individu. On lui reproche de ce fait d'avoir négligé la fonction de communication et donc le rôle de l'interaction sociale dans la construction des connaissances. En effet, pour Vygotsky (1962 [1934]), les relations sociales jouent un rôle fondamental pour le développement du langage. En ce qui concerne l'apprentissage en général :

[i]nteractions with others, especially with peers and teachers, is necessary for children's learning under adult supervision or in collaboration with more capable peers before they learn to solve problems independently (J.-P. Narcy-Combes 2010a : 84).

La notion de Zone Proximale de Développement (*Zone of Proximal Development*, ZPD) est centrale étant donné que le développement ne peut avoir lieu que si l'apprenant est prêt à passer aux formes supérieures de conceptualisation, ce qui se fait par médiation. Vygotsky (1962 [1934]) a insisté sur l'émergence des formes de pensée de niveau supérieur d'abord sur le plan interpsychique (dans l'interaction sociale) et par la suite, sur le plan intrapsychique qui évolue vers la prise de contrôle et l'utilisation autonome par l'apprenant.

L'apprentissage d'une langue suppose donc un développement médié, tout comme les autres formes de réflexion de niveau supérieur (R. Ellis 2012 : 238). Le rôle de la médiation dans le développement langagier est fondamental pour les théories socioculturelles qui insistent sur l'acquisition **dans** l'interaction, c'est-à-dire qu'elle est favorisée par le fait de participer aux échanges verbaux qui font du sens dans un milieu socioculturel.

Pour les théories interactionnistes-cognitivistes, le langage est acquis **à partir de** l'interaction ou plutôt de l'*input* fourni par les échanges. Les données produites dans l'interaction (*input*) sont traitées par les mécanismes cognitifs internes qui permettent la focalisation de l'attention, la répétition et la reconstruction des connaissances disponibles. Outre l'exposition à l'*input*, l'interaction déclenche de nombreux processus cognitifs qui entraînent l'acquisition dont certains se présentent sous forme d'hypothèses ou de construits : négociation du sens, négociation de la forme, centration sur la forme (*focus on form*), intégration (*uptake*), *output* modifié, repérage (*noticing*) et repérage de l'écart (*noticing the gap*) (*idem*). De ce point de vue, l'apprentissage n'a pas lieu dans l'interaction mais tire profit du produit de cette interaction soumis à l'analyse cognitive interne.

Ces perspectives sont intéressantes pour notre travail car elles proposent des explications de processus importants pour l'apprentissage des langues dont il faut tenir compte dans la conception d'un dispositif en milieu institutionnel. Pour cette raison, nous examinerons plus en détail les processus qui relèvent du traitement cognitif et de l'interaction.

1.2.3. Processus impliqués dans l'apprentissage de L2 et la production langagière

Pour l'apprentissage de L2 comme pour celui de L3, il est important de prendre en compte le positionnement selon lequel « tout apprentissage implique une prise de recul et une déstabilisation des comportements émotifs, actionnels et cognitifs incorporés préalablement » (J.-P. Narcy-Combes 2005 : 41). Le rôle de l'interaction accompagnée d'un étayage est crucial pour atténuer les effets de cette déstabilisation. Plusieurs processus psychologiques entrent en jeu dans l'acquisition/l'apprentissage et nous essaierons de voir comment ils interagissent pour que l'apprenant construise ses connaissances linguistiques de manière durable. Il nous paraît nécessaire de discuter d'abord de l'importance de la mémoire pour l'appropriation des langues et la production langagière, ainsi que de la possibilité d'interaction entre connaissances explicites et implicites dans une perspective didactique.

1.2.3.1. Fonctionnement de la mémoire

Généralement, il est considéré que le traitement de l'information dans la mémoire s'effectue selon trois phases :

- l'encodage qui est le processus par lequel l'information d'entrée est enregistrée, perçue et transformée en un format approprié pour la représentation en mémoire ;
- les mécanismes de consolidation qui s'occupent de la conservation en mémoire permanente des représentations ou des traces encodées ;
- les processus de récupération qui permettent la réactualisation des connaissances mnésiques (Weil-Barais 1999 : 319 cité dans Arthaud 2007 : 122).

Une question essentielle pour la recherche sur la mémoire est celle de savoir si elle représente une entité monolithique ou s'il existe des systèmes multiples. En effet, de nombreuses études suggèrent la présence de différents types de mémoire dotés de fonctionnements et de capacités différents. La distinction la plus fréquente est celle entre Mémoire de travail (MdT) et Mémoire à Long Terme (MLT). Il existerait aussi une « 'mémoire' (ou trace) sensorielle éphémère » (Hilton 2009 : 43). Les fonctions et les composantes des trois systèmes mnésiques sont représentées dans le tableau 1 ci-après (*ibid.* : 44):

	« mémoire » sensorielle (traces perceptuelles)	mémoire de travail (MdT)	mémoire à long terme (MLT)
fonction	enregistrement momentané des traces perceptuelles	manipulation (explicite et implicite) des informations à traiter	systèmes d'encodage et de stockage durables
composantes	• mémoire iconique (information visuelle) • mémoire échoïque (information auditive)	• exécutif central • calepin visuo-spatial • boucle phonologique • tampon épisodique	mémoire déclarative : • épisodique (souvenirs d'expériences personnelles) • sémantique (connaissance du monde ; lexique mental ; sémantique visuelle) mémoire non-déclarative : • programmes sensori-moteurs • procédures • habitudes • réactions conditionnées

Tableau 1 : Structures mnésiques (Hilton 2009 : 44)

Dans cette distribution, la structure mnésique principale est la MLT qui se présente comme « l'ensemble des connaissances que nous possédons' [...], un 'univers' de réseaux neuronaux riches et complexes, le produit de nos expériences et de tous nos apprentissages » (*idem*). M.-F. Narcy-Combes (2005 : 50) rappelle que sa capacité est illimitée et qu'il est impossible d'observer et de contrôler de manière consciente les processus automatiques et rapides qui s'y produisent. Par ailleurs, les nouvelles connaissances s'enracinent mieux si elles sont associées à des émotions positives dans une situation non-stressante qui favorise la réactivation et la redondance. L'affectivité est donc une condition importante à prendre en compte par le didacticien afin de mettre en place « une approche humaniste de l'enseignement des langues » : « la pratique courante de la langue centrée sur les contenus permet de mettre

en MLT de nouvelles combinaisons plus riches et plus complexes. Liées à l'intention et à l'émotion, elles peuvent rester disponibles pendant des années » (*ibid.* : 52).

Randall (2007 : 78) considère que la MdT, malgré sa capacité limitée, est très importante car elle permet de donner du sens au langage et d'interpréter le message en coordonnant la mise en relation des symboles de la langue et de l'expérience du monde. De plus, elle joue un rôle indéniable pour l'appropriation de L2 car les nouvelles unités sont apprises par répétition dans cette zone. Grâce à cette répétition, le matériel passe dans la MLT où il est stocké (*ibid.* : 132). Selon Hilton (2009 : 55), la MdT possède des « fonctions exécutives » qui permettent par exemple, de gérer les opérations surveillées par l'attention, les inhibitions, le contrôle et la préparation des traitements. Schmidt (2001 : 10) confirme que cette mémoire, en tant que facteur qui conditionne l'aptitude, est liée à l'attention. Il rappelle le modèle de la MdT de Baddeley (1986) composé de trois éléments :

a "central executive", explicitly related to attention and responsible for controlling the flow of information into working memory; a "visiospatial sketchpad", a passive storage buffer for visual and spatial information; and an "articulatory loop", storing rich, detailed, and temporarily held information about the surface properties of language and allowing the relatively effortless recycling of the items currently in memory (Cowan, 1996).

Ainsi, les recherches qui proposent des modèles en lien avec une théorie du langage convergent sur un autre point important pour le traitement de plusieurs langues, à savoir l'existence d'un système de *monitoring*/d'analyse qui intervient dans la sélection de l'information et la gestion de l'activité de la MdT. Pour l'approche connexionniste, dont on discutera au point suivant (cf. *infra* : 1.3.1), : « [...] *the SAS [Supervisory Attention System] would be using the frequency distributions of the elements in the language to extract patterns and thus formulate an 'emergent grammar' of the language.* » (Randall 2007 : 121).

Toutefois, Randall rappelle que l'automatisation du processus de mise en rapport des concepts à la langue par la mise en place de schémas linguistiques (*language patterns*) est d'une importance primordiale. De ce point de vue, le rôle de la mémoire implicite est essentiel car elle est reliée aux processus de traitement inconscients qui s'apparentent aux habitudes et à « tous les actes ou toutes les séries d'actes que l'on fait et refait sans réelle conscience » (Arthaud 2007 : 136). La mémoire explicite est reliée aux processus de traitement conscient. Cette conception a des implications dans l'élaboration de modèles d'apprentissage en didactique des langues visant à automatiser le traitement langagier car, comme le rappelle Hilton (2009 : 92) « [p]lus les traitements formels sont automatiques, donc, plus les ressources de la MdT peuvent se consacrer à la construction ou la négociation du sens ».

1.2.3.2.Apprentissage explicite et implicite

Selon les cognitivistes, il existe deux formes de connaissances : explicites et implicites. Les connaissances explicites peuvent être exprimées verbalement, tandis que les connaissances implicites sont intuitives, tacites et de manière générale, inaccessibles à la réflexion consciente (Dörnyei 2009 : 143). La question de savoir si des interactions sont possibles entre les deux types de connaissances et entre apprentissage explicite et implicite est d'importance centrale pour la didactique. La difficulté de concevoir de telles interactions vient d'une part, de la nature différente des deux formes de connaissances et d'autre part, de leur séparation du point de vue de leur traitement par le cerveau. Les connaissances explicites correspondent à des données, tandis que les connaissances implicites, à des procédures de traitement et d'extraction.

R. Ellis (1997) souligne que la connaissance de régularités grammaticales et d'autres formes d'information linguistique contribue indirectement à l'acquisition de connaissances implicites sous certaines conditions. Par exemple, la pratique contrôlée orientée vers l'exposition aux propriétés saillantes de la langue peut avoir un effet positif mais le niveau de développement des apprenants doit permettre d'accommoder les nouvelles données linguistiques (Dörnyei 2009 : 160-161, R. Ellis 1997 : 115). L'utilisation de la langue dans la communication réelle conduit également au recours aux connaissances implicites, cependant le repérage des écarts est difficile dans ces conditions en raison de la charge cognitive générée par la nativisation et la pression communicative. Dörnyei (2009 : 171) admet certaines formes de coopération entre les deux systèmes d'apprentissage, en se référant à de nouvelles recherches en neurobiologie selon lesquelles les deux systèmes sont interconnectés et fonctionnent en parallèle. Il identifie six possibilités d'influence des mécanismes d'apprentissage explicite sur l'acquisition implicite de L2 :

- (1) *explicit registration of linguistic information allows implicit fine-tuning;*
- (2) *explicit practice creates implicit learning opportunities;*
- (3) *explicit knowledge channels implicit learning;*
- (4) *explicit rote learning can provide material for implicit processing;*
- (5) *explicit knowledge fills the gaps in implicit knowledge;*
- (6) *explicit learning increases the overall level of accuracy in implicit knowledge.*

Les connaissances explicites semblent jouer un rôle essentiel pour les apprenants adultes qui ont besoin de médiation pour le repérage et le traitement de certaines propriétés linguistiques. Bien que les connaissances explicites ne puissent remplacer les connaissances implicites, elles fonctionnent comme accélérateur de l'acquisition « *when learners have well-developed explicit knowledge and access to communicative input* » (R. Ellis 1997 : 123-124).

Si nous adoptons la position de l'interface faible, c'est-à-dire d'une certaine coopération entre apprentissage explicite et implicite, comment s'organisent les processus et quel rôle peut jouer la médiation pédagogique dans l'apprentissage ?

1.2.3.3. *Input* et développement langagier

Les données linguistiques auxquelles sont exposés les apprenants en milieu institutionnel varient en fonction des contextes mais leurs caractéristiques sont d'une importance essentielle pour déclencher les processus de structuration de la langue. Des propriétés, telles que la fréquence et la saillance renforcent les chances de repérage et d'apprentissage. Le discours et le suivi de la part de l'enseignant jouent aussi un rôle important pour ces processus. L'*input* peut présenter des caractéristiques saillantes même dans les tâches communicatives, mais c'est plus difficile car elles sont centrées plutôt sur le sens. Le développement langagier est facilité lorsque l'*input* est rendu compréhensible (modifié pour qu'il soit intelligible) et en particulier, lorsque l'apprenant est amené à négocier du sens en cas de problème communicatif dans l'interaction (Long 1983 cité dans R. Ellis 1997 : 109). Il convient donc d'organiser le travail en classe de langue de manière à encourager les situations de négociation de sens dans l'interaction non seulement avec l'enseignant mais aussi entre pairs, voire avec des locuteurs de la langue cible.

L'apprentissage est lié étroitement à la **conscience** (*consciousness*) et dépend de l'**attention** de l'apprenant. Les travaux de Schmidt (2001) sur l'attention et le repérage (*noticing*) influent beaucoup sur la compréhension des processus d'apprentissage. Il considère que l'attention joue un rôle crucial pour tout apprentissage : « *attention is necessary for all aspects of L2 learning* » (*ibid.* : 3), bien que pour certains ceci ne puisse s'appliquer qu'à l'apprentissage d'une information nouvelle car l'ajustement, l'intégration et l'automatisation de cette information relèvent de l'implicite (N. Ellis 2002 cité dans Dörnyei 2009 : 164). L'attention est vue donc comme **repérage** des caractéristiques des données linguistiques (*input*). Selon l'hypothèse du repérage, seuls les aspects de l'*input* que l'apprenant réussit à repérer deviennent accessibles à la **saisie** (*intake*) et au traitement cognitif ultérieur. Ellis avance la mise en relief de l'*input* (*input enhancement*) comme condition favorisant le repérage, tandis que Robinson insiste sur la grande quantité de l'*input* (*flooding*) (J.-P. Narcy-Combes 2005 : 44). Selon Schmidt, six facteurs majeurs facilitent le repérage de caractéristiques spécifiques de l'*input* : besoins linguistiques particuliers pour réaliser une tâche communicative, fréquence, caractéristiques inattendues, saillance perceptuelle, modifications issues des interactions pour négocier du sens, connaissances préexistantes (R.

Ellis 1997 : 120). Toutefois, la présence d'un ou de plusieurs facteurs ne fait qu'augmenter les chances d'un repérage réussi sans le garantir complètement.

R. Ellis (*ibid.* : 119) explique le processus de construction des connaissances implicites à partir de l'*input* par deux autres opérations qui suivent le **repérage** : la **comparaison** qui consiste à confronter les formes repérées avec celles que l'apprenant est capable de produire et l'**intégration**, c'est-à-dire l'incorporation des caractéristiques repérées dans le système linguistique de l'apprenant par la construction de nouvelles hypothèses.

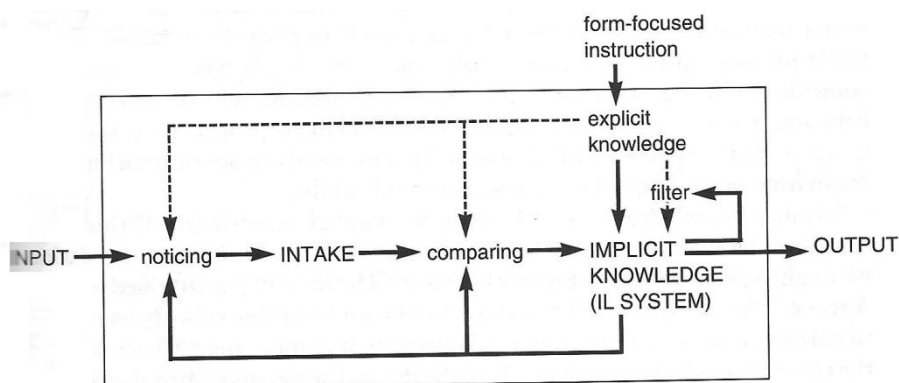


Figure 1 : Le rôle des connaissances explicites pour l'acquisition de L2 (R. Ellis 1997 : 123)

Ce schéma ne représente que l'influence du savoir explicite pour la construction des connaissances implicites et l'*output*. Cependant, la représentation linéaire entre *input-intake-output* est problématique car les interactions entre éléments multiples modifient la trajectoire des processus.

Par ailleurs, le processus de repérage dépend de la capacité de la mémoire de travail de l'apprenant, d'où l'importance de la **médiation** pour diminuer la charge cognitive ou le besoin d'attention. Par exemple, certaines pratiques mettent en place une série de tâches de réflexion afin de faciliter le repérage et de tâches d'entraînement sur les différences conceptuelles entre L1 et L2 (J.-P. Narcy-Combes 2010a : 91). De plus, l'apprenant d'une L2 a besoin de **traiter du sens en profondeur** (*deep-processing*), de « focaliser son attention et d'être conscient que toutes ses activités cognitives sont nativisées » (*ibid.* : 34).

1.2.3.4. Output en L2

Nous avons vu que la qualité et la nature de l'*input* sont très importantes pour le développement langagier. Cependant, contrairement à ce qui est avancé avec l'hypothèse de l'*input* compréhensible (cf. *supra* : 1.2.3.3), l'exposition aux données n'est pas suffisante. R. Ellis (1997 : 128) définit les conditions nécessaires à un apprentissage de la manière suivante :

Learning only occurs when there is a gap in knowledge that leads to mis- or non-understanding. Learning becomes possible when the learner admits responsibility for the problem and so is forced to pay close attention to the input.

Comme il a été déjà mentionné, le phénomène-clé d'**assimilation** (ou **nativisation** selon Andersen 1983) empêche l'apprenant de produire du langage conforme aux normes de la langue et de la culture cible, puisqu'il « traite toute nouvelle donnée selon des critères intériorisés (ceux de L1, mais aussi ceux qu'il invente, ou souvent ceux d'une première L2, dans le cas d'une L3) » (J.-P. Narcy-Combes 2009 : 28). Afin de surmonter ces écarts entre la norme attendue et les représentations que l'apprenant s'est construites, une forme de médiation compensatrice s'impose de la part de l'enseignant-tuteur, d'autres apprenants ou des interlocuteurs. Le travail d'**accommodation** (ou **dénativisation**, selon Andersen 1983) signifie qu'il est nécessaire de détecter et de signaler les écarts entre les langues impliquées (interlinguaux), de même que ceux qui relèvent du système de la langue apprise (intra-linguaux). La prise de conscience d'un écart doit être suivie par un travail d'entraînement qui mènera à l'automatisation du traitement et à l'utilisation en contexte d'interaction « réaliste ».

Des recherches récentes avancent que le fonctionnement langagier peut être examiné à partir de deux points de vue théoriques qui coexistent (J.-P. Narcy-Combes 2005). Selon celui de l'école dominante, la parole s'appuie sur l'application de règles (*rule-based system*), tandis que selon le second, elle résulte de l'utilisation de modèles tout faits mémorisés en lien avec un contexte (*exemplar-based system*)⁴. Ainsi, l'automatisme et la fluidité de la production langagière s'appuient plus sur les instances (blocs lexicalisés) que sur les unités lexicales et morphosyntaxiques, notamment en ce qui concerne l'acquisition de L2 (J.-P. Narcy-Combes 2010a : 61).

Dans les premières phases de l'apprentissage, l'utilisation de formules ou de phrases simplifiées contribue à la fluidité de la production et accélère l'acquisition :

Corpora (oral or written) can help learners acquire these formulae which can be seen as a way of overcoming the initial difficulties of rule-based production and of increasing the rate of acquisition and will be seen as a motivating factor by enabling learners to produce more complex language quickly (J.-P. Narcy-Combes 2010a : 93).

⁴ Pour le premier point de vue théorique, l'auteur se réfère à Anderson (1993) sur le plan de la cognition et à Levelt (1989) au niveau de la langue. Pour le second, il s'agit de Logan (1988) sur le plan de la cognition avec notamment sa théorie des instances et de la RAL ou de la didactique au niveau de la langue, tout comme de travaux de psycholinguistes comme N. Ellis (1993).

Pour le système cognitif, il est donc plus économique de traiter des blocs préfabriqués mémorisés que de créer des énoncés par traitement analytique (*idem*). Par ailleurs, le traitement global concerne davantage les apprenants adultes (Wray 2007). Étant donné que la production fondée sur des blocs lexicalisés copie des modèles plus figés, elle est considérée comme moins créative que la production fondée sur les règles. Ce dernier mode permet au locuteur de produire des énoncés personnalisés selon ses besoins. Toutefois, il convient de distinguer entre créativité conceptuelle/sémantique et grammaticale en L2/L3. En général, toute créativité langagière s'exprime dans la combinaison originale de deux ou plusieurs idées ou représentations préexistantes (N. Ellis 2001 : 46). La créativité grammaticale, considérée comme un ensemble d'hypothèses généralisantes testées par l'apprenant à la base de la similitude typologique, présente cependant « des risques d'erreur en raison des effets de nativisation » (J.-P. Narcy-Combes 2005 : 46).

La conception des deux modes de production nous intéresse particulièrement pour trois raisons : (1) nous visons à rendre le processus d'apprentissage plus économique (contrainte horaire), (2) la grande majorité des étudiants se situent au début de l'apprentissage et poursuivent des objectifs plutôt utilitaires et (3) les unités de langage formulaire remplissent très souvent des fonctions pragmatiques, notamment celles dont le sens reflète la manière dont elles fonctionnent dans le discours (Wood 2010 : 39, 43). Il convient donc de réfléchir sur la possibilité de s'appuyer sur ce type de traitement dans la conception des tâches d'apprentissage de français L3.

Les processus de nativisation et de dénativisation nous intéressent également car pour nous, le traitement des nouvelles données en L3 selon les critères de ce qui est déjà connu est une piste importante pour l'analyse du fonctionnement relevant du contact des langues connues et de la langue apprise. Cependant, dans notre cas, ces appellations semblent problématiques en raison de leur lien avec la L1 (« native » renvoie à la langue maternelle). Afin de prendre en compte la complexité des facteurs qui influent sur ces processus chez les apprenants plurilingues, il convient d'adopter les termes piagétien d'assimilation et d'accommodation plus conformes à une perspective élargie.

Nous aimerions également tenir compte des propositions didactiques qui insistent sur la nécessité de centrer l'apprentissage sur les aspects formels de la langue (*form-focused instruction*). Elles sont en général fondées sur des données empiriques qui conduisent à des résultats positifs : « [L]es résultats de la recherche (Randall 2007) montrent que la prise en compte de la forme/des formes améliore sensiblement et durablement la structuration de L2 » (J.-P. Narcy-Combes 2009 : 34). Les propositions didactiques qui mènent à une **focalisation**

sur la forme ne doivent cependant pas négliger l'aspect interactif de l'apprentissage et les contextes éducatifs. En effet, comme nous en avons discuté plus haut, l'*output* produit dans l'**interaction** est favorable pour le repérage actif et l'apprentissage par hypothèses (cf. *supra* : 1.2.3.3, 1.2.3.4). D'après l'hypothèse de Swain (Swain et Lapkin 1995, Swain 1985), la production conforme aux normes linguistiques et sociolinguistiques (*pushed output*) aurait un triple effet positif sur l'acquisition : elle permet aux apprenants de repérer l'écart entre ce qu'ils veulent et peuvent produire, de tester des hypothèses en les modifiant en cas de problème et de développer la conscience métalinguistique en réfléchissant sur les problèmes de production. De même, selon l'hypothèse de l'interaction de Long (1996 cité dans J.-P. Narcy-Combes 2010a : 92), les ajustements faits par les interlocuteurs dans l'interaction contribuent beaucoup à l'intégration de l'*input*, ce qui implique que l'exposition aux données issues de l'interaction avec autrui est plus efficace que celle aux données textuelles (*idem*).

Les processus dont nous venons de traiter sont tous importants pour la conception de dispositifs d'apprentissage de L3. Plusieurs questions se posent à nous au sujet des apprenants plurilingues : comment préparer l'*input* pour qu'il permette à la fois de traiter du sens et de faciliter le repérage, prendre en compte le double mode de production langagière, se focaliser sur la forme sans perdre de vue l'objectif communicatif, atténuer les effets de l'assimilation/nativisation, assurer une médiation appropriée etc. Nous verrons au point suivant que selon la perspective émergentiste et celle des systèmes dynamiques/complexes, il est impossible d'envisager une linéarité entre *input*, *intake* et *output* en raison des nombreux facteurs qui conditionnent la saisie des données par l'individu et sa capacité à concevoir l'*output* (cf. *infra* : 1.3.3, 1.3.4). Nous traiterons plus loin des concepts de dispositif et de tâche qui jouent un rôle organisateur pour la modélisation didactique et permettent de prendre en compte les facteurs et les interactions impliqués à plusieurs niveaux (cf. *infra* : 4.2.2).

1.3.Approches non linéaires et dynamiques de l'apprentissage des langues

Dörnyei (2009 : 88) regroupe dans une même catégorie cinq théories qu'il qualifie de non symbolistes ou d'alternatives aux approches traditionnelles symbolistes-innéistes-linguistiques, à savoir : le connexionnisme, le modèle de compétition, la théorie des systèmes dynamiques et l'émergentisme (les deux relevant de la théorie de la complexité), et les théories fondées sur l'usage. Elles représentent des approches non linéaires et dynamiques du développement en général, y compris du développement langagier. Leurs frontières ne sont pas précises et leurs contenus se recouvrent dans une certaine mesure mais les objectifs et les méthodologies de recherche suivis sont différents.

Insistant sur la nature constructiviste de ces théories, N. Ellis (2003 cité dans Dörnyei 2009 : 89) considère que :

- les connaissances linguistiques sont construites par les mécanismes d'apprentissage général (il ne s'agit donc pas de dispositif inné spécifique pour le traitement du langage) ;
- la grammaire émerge de l'analyse de fréquence des caractéristiques des données linguistiques ;
- les processus d'acquisition importent plus que l'état final du système linguistique ;
- l'apprentissage des langues peut être décrit du point de vue fonctionnel et neurobiologique.

Étant donné la complexité des processus impliqués dans l'apprentissage de L3, nous arrêterons sur les caractéristiques des quatre premières théories et mettrons en relief celles qui traitent de systèmes complexes car elles semblent les plus prometteuses pour notre domaine⁵.

1.3.1. Connexionnisme

Les connexionnistes définissent l'apprentissage de L2 comme un processus non linéaire et dynamique et insistent sur le traitement computationnel des données qui repose sur des schémas de connexions et d'activations (Jordan 2004 : 235). Il est admis que l'architecture connexionniste des réseaux neuronaux est constituée de nombreuses unités de traitement (nœuds ou *nodes* en anglais) réparties dans trois groupes : *input nodes* qui reçoivent l'information, *output nodes*, c'est-à-dire le résultat des opérations de traitement et *hidden nodes* qui se situent entre les deux autres types d'unités et opèrent à plusieurs niveaux :

The operation of the neural network is not unlike a complex canal system regulated by locks and watergates, opening up and closing down routes, thereby controlling the amount of water that reaches each node (i.e. controlling the extend of activation of each node) (Dörney 2009 : 91).

Dans cette perspective, le système cognitif fonctionne donc comme un réseau d'unités interconnectées. Pour N. Ellis, le fonctionnement de la MdT est la clé pour comprendre les processus. Selon son modèle de la MdT pour l'acquisition présenté par Randall (2007 : 128), la langue est un réseau d'interconnexions entre nœuds à des niveaux différents (ceux des phonèmes, des mots et des structures phraséologiques) qui définissent ses règles. Les cheminements neuronaux sont stabilisés avec l'exposition continue au langage (pour la L1).

⁵ La théorie fondée sur l'usage se rapporte à l'acquisition de L1, donc nous ne la prenons pas en compte.

La grammaire émerge des blocs récurrents de langage (*chunks*) auxquels les connexions sont exposées. Le processus est contrôlé par le SAS qui oriente l'attention vers les zones significatives de l'*input*.

Pour l'apprentissage de L3, il est important de noter que les processus de généralisation et de transfert sont perçus comme produits naturels de l'apprentissage (N. Ellis 1998 : 645). Pour Randall (2007 : 131), le cadre connexionniste permet de considérer le rôle facilitateur de la L1 pour l'apprentissage d'autres langues car l'apprenant est capable de repérer plus rapidement les propriétés récurrentes d'une langue nouvelle grâce à son entraînement antérieur et à son système cognitif développé. De plus, ce repérage est favorisé par la présentation d'un *input* structuré lorsque l'apprentissage a lieu en contexte institutionnel.

Nous verrons plus loin comment les modèles du plurilinguisme prennent en compte les connaissances linguistiques antérieures et l'activation des codes dans l'apprentissage et la production langagière (cf. *infra* : 2.2.3). D'autre part, il faut mentionner aussi que selon la conception du traitement de distribution parallèle, considérée comme la forme dominante du connexionnisme, différents types d'informations sont traités indépendamment mais simultanément à des niveaux différents (Herdina et Jessner 2002 : 157). Selon J.-P. Narcy-Combes (2010a : 82), ceci implique qu'il serait plus productif de proposer aux apprenants des activités complexes au lieu de schémas d'apprentissage linéaires.

1.3.2. Modèle de compétition

Proposé par Bates et MacWhinney au début des années 1980, le modèle de compétition est développé par la suite dans les travaux de MacWhinney et étendu en tant que modèle unifié d'acquisition de L1 et de L2. Selon ce modèle qui applique les théories connexionnistes et fonctionnalistes au langage,

la connaissance linguistique est envisagée non pas comme un ensemble de règles grammaticales mais comme un réseau complexe de correspondances pondérées entre formes et fonctions. Pour interpréter une phrase, les individus se fondent sur un ensemble d'indices linguistiques permettant d'apparier de manière probabiliste les formes de surface de leur langue et les fonctions sous-jacentes (Lambert et Kail 2001 : 566).

La compétition apparaît au moment du traitement parallèle au niveau fonctionnel et au niveau formel qui suppose que la même fonction peut être assumée par des formes différentes. L'interprétation des formes s'effectue en fonction de la validité relative des indices inhérents à une langue donnée. Jordan (2004 : 236-237) indique que les manifestations et le poids de ces indices varient d'une langue à l'autre bien qu'ils forment une gamme universelle. Il

mentionne les quatre types d'indices suivants qui permettent aux locuteurs d'associer les formes à leur fonction : l'ordre des mots, le vocabulaire, la morphologie et l'intonation. La manière dont ils sont utilisés en temps réel varie en raison de la capacité limitée de la mémoire à court terme. Deux paramètres définissent la validité des indices : la disponibilité et la viabilité. Pour une disponibilité maximale, l'indice doit être normalement présent en cas de besoin. Pour une fiabilité maximale, l'indice est toujours univoque et donne lieu à une interprétation correcte. Il s'agit d'identifier la forme qui donnera du sens, par exemple à ce qui est lu ou entendu en contexte. L'apprentissage d'une langue s'effectue donc de manière statistique ou probabiliste à partir de l'*input*.

Selon MacWhinney (2001 : 90), le traitement fonctionnel du langage qui sous-tend ce modèle permet de prédire l'influence de l'*input* sur l'acquisition de certaines structures spécifiques pour une langue donnée dans la compréhension et la production. En outre, l'architecture neuronale aide à comprendre des processus, tels que le transfert, l'automatisation et le « parasitisme » dans l'apprentissage de L2.

Ce modèle attire donc notre attention, d'une part en raison de l'intérêt de prendre en compte dans l'enseignement les particularités fonctionnelles du français étudié comme L3 par rapport aux autres langues du répertoire des apprenants. D'autre part, il permet de comprendre les processus de co-activation des langues observés même en cas de bilinguisme simultané à cause de la nature interactive du traitement cognitif. Enfin, toujours selon MacWhinney (*ibid.* : 88), il est important de s'appuyer sur les circuits neuronaux fonctionnels chez les apprenants adultes qui sous-tendent la répétition, le contrôle, l'imagerie et le renforcement. Différentes activités, par exemple physiques, sociales et cognitives peuvent apporter au renforcement de l'utilisation de la langue.

1.3.3. Emergentisme

Considéré en lien étroit avec le connexionnisme, l'émergentisme est une tendance prometteuse dans les sciences du langage :

It offers new methods of prediction, new understandings of complex dialogic interactions, and new views of the learning process. It is having its impact in a wide range of subject areas, including child language, computational linguistics, phonology, conversation analysis, neurolinguistics, and the study of language–thought relations (MacWhinney 2006 : 731).

En effet, cette théorie est connue dans d'autres domaines scientifiques, comme physique, géologie, climatologie et biologie où elle permet d'expliquer des phénomènes dotés de propriétés émergentes. En psychologie du langage, pour les émergentistes, les

représentations langagières complexes émergent de l'application de mécanismes simples d'apprentissage relevant de la perception, de l'action motrice et de la cognition grâce à l'exposition à des données langagières lors de la communication dans un environnement social varié (N. Ellis 1998 : 631). Selon Dörnyei (2009 : 113), outre par la complexité des représentations, l'émergence est reconnaissable également par trois autres propriétés interconnectées :

Novelty : *the emergent structure or pattern is novel with regard to the individual parts of the system.*

Irreducibility : *the overall system's properties are not reducible to the arrangement and the properties of its parts.*

Unpredictability : *the emergent properties could not have been predicted before their first appearance.*

Pour le moment, il n'existe pas de théorie émergentiste complète pour le langage et son acquisition mais O'Grady (2008 cité dans *ibid.* : 113) considère que les différentes propositions tentent de former un programme unifié d'analyse du langage. Le principe essentiel du programme émergentiste explique les propriétés fondamentales du langage en référence à l'interaction entre plusieurs facteurs, mécanismes d'apprentissage et processus non linguistiques de base. La recherche dans ce domaine en est encore à ses débuts et peut être rapportée à la théorie linguistique fondée sur l'usage ou les unités (« *usage-based* » ou « *item-based* »), par exemple en ce qui concerne la capacité à traiter l'*input* oral (*idem*). Jordan (2004 : 244) associe les travaux de N. Ellis (2002) à la même théorie, notamment sa conception de l'acquisition du langage fondée sur les instances (« *exemplar based* »). De ce point de vue, la fréquence et la collocation dans l'*input* sont importantes pour la fluidité du discours de l'apprenant. Par conséquent, l'apprentissage peut être défini comme « *the gradual strengthening of associations between co-occurring elements of the language* », tandis que la performance constitue « *the exploitation of this probabilistic knowledge* » (N. Ellis 2002 : 173 cité dans Jordan 2004 : 244).

La recherche émergentiste devrait s'orienter, toujours selon N. Ellis (1998 : 658), vers des approches interdisciplinaires pour étudier la richesse des interactions au sein des systèmes complexes, dynamiques et non linéaires qui déterminent le processus développemental dans le temps. Pour sa part, MacWhinney (2006 : 738-739) dégage comme particularité principale des conceptions émergentistes le fait qu'elles insistent sur les interactions complexes entre facteurs variés sur des axes temporels multiples. L'essor de la recherche ne devient donc possible que grâce aux avancées en informatique et à la théorie de la complexité. Les potentialités de la perspective émergentiste sont donc multiples et orientent la recherche vers

« *studying corpora, multimedia databases, neural networks, individual subject growth curves, online language learning, and the details of cognitive neuroscience* » (*idem*).

1.3.4. Théories des systèmes dynamiques et du chaos/de la complexité

L'adoption d'une approche globalisante (holistique) dans la recherche sur l'acquisition de L2 et de L3 amène des chercheurs à explorer les cadres fournis par des théories interdisciplinaires qui traitent des systèmes complexes, telles que la théorie des systèmes dynamiques (*Dynamic Systems Theory, DST*) et la théorie du chaos/de la complexité (Jessner 2006 ; Herdina et Jessner 2002 ; Dewaele 2001a ; Larsen-Freeman 1997). En général, les chercheurs s'accordent sur l'inadéquation des approches qui se proposent de comprendre le comportement d'un ensemble complexe par l'étude de ses éléments isolés sans prendre en compte les changements dans le temps.

Comme nous le verrons plus loin, Herdina et Jessner (2002) fondent leur Modèle dynamique du plurilinguisme sur la *DST* (cf. *infra* : 2.2.3.2). Selon cette théorie, les sous-systèmes d'un système complexe interagissent de manière à ce que le développement d'un système entraîne des changements dans les autres, ce qui rend impossible la simple addition :

The principal distinctive property – compared to a constant – is that it changes over time. Consequently, mutual interaction among variables implies that they influence and co-determine each other's changes over time. In this sense, a system is, by definition, a dynamic system and so we define a dynamic system as a set of variables that mutually affect each other's changes over time (van Geert 1994: 50 cité dans Herdina et Jessner 2002 : 77-78).

Les principes évoqués par les auteurs anglophones se retrouvent dans les travaux de Morin (cf. par exemple Morin et Lemoigne 1999, Morin 1988, 1977) qui traite des concepts de complexité et de système selon une perspective épistémologique. Pour ce chercheur, « un système est en même temps plus et moins que ce que l'on pourrait appeler la somme de ses parties » (Morin 1988 : 4). D'une part, l'organisation du système « fait subir des contraintes qui inhibent des potentialités qui sont dans chaque partie » et d'autre part, elle « fait surgir des qualités qui n'existeraient pas sans cette organisation » (*idem*). Ces qualités sont appelées « émergentes » car elles sont « constatables empiriquement, sans être déductibles logiquement ; ces qualités émergentes rétroagissent au niveau des parties et peuvent les stimuler à exprimer leurs potentialités » c'est-à-dire à conduire au développement (*idem*).

Appliquée depuis quelques décennies dans d'autres disciplines scientifiques, la recherche qui porte sur le développement d'un système sur l'axe temporel, s'est transférée également dans la RAL et les études sur les aspects neurobiologiques du bi-/plurilinguisme (Jessner 2006 : 33-34). En effet, les chercheurs s'efforcent de proposer des descriptions, des

modèles et des prédictions des régularités dans les phénomènes étudiés, d'analyser l'organisation et les schémas des systèmes complexes, de découvrir les mécanismes qui conditionnent la stabilité ou l'instabilité, de même que ceux qui gèrent la réorganisation structurelle.

Larsen-Freeman (2007, 1997) voit la théorie du chaos/de la complexité comme complémentaire à la *DST*, dans la mesure où elles représentent une alternative aux conceptions linéaires et réductionnistes, permettant de traiter de la complexité, de la non-linéarité et du dynamisme de l'apprentissage des langues. Elle démontre l'analogie entre le développement des systèmes complexes non linéaires dans la nature et l'acquisition des langues. En principe, les systèmes dynamiques possèdent dix caractéristiques essentielles :

The systems [...] can be characterized to varying degrees by the following features: they are dynamic, complex, nonlinear, chaotic, unpredictable, sensitive to initial conditions, open, self-organizing, feedback sensitive, and adaptive (ibid.: 142).

À ces caractéristiques s'ajoute le phénomène « attracteur étrange », que Dewaele (2001a : 80) définit comme « un état ou modèle auquel le système dynamique est attiré », c'est-à-dire le chemin sur lequel les systèmes avancent à travers l'espace/temps, qualifié d'étrange parce qu'il ne suit jamais exactement le même parcours. De ce point de vue, le développement des systèmes linguistiques d'un sujet plurilingue peut être associé à un « flux permanent », étant donné que ces systèmes sont implantés inégalement et que sa performance est variable. Néanmoins, cet état de flux ou d'émergence dont le parcours est imprévisible conditionne l'évolution du système complexe sur l'axe temporel. Dewaele (*ibid.* : 84) conclut que l'inclusion de la théorie du chaos/de la complexité à la linguistique devrait cependant dépasser le niveau métaphorique afin de « prouver le bien-fondé épistémologique et méthodologique d'une linguistique dynamique et non-linéaire ». De même, Larsen-Freeman (2007 : 4) confirme que le défi devant lequel se trouvent les chercheurs qui se réfèrent à la *DST* et à la théorie du chaos/de la complexité sera de construire une relation dialectale entre les parties et le tout en identifiant les unités fonctionnelles qui se prêteraient à l'analyse.

À part le modèle dynamique du plurilinguisme qui sera discuté dans le chapitre suivant (cf. *infra* : 2.2.3.2), cette théorie est à la base d'un modèle dynamique de la motivation pour les L2 (*L2 motivation self-system*) constitué de trois composantes⁶ (Dörnyei 2009 : 217-218) :

⁶ Nous utilisons la traduction française de Raby et J.-P. Narcy-Combes (2009) pour les dénominations des composantes du système en anglais.

- un moi L2 idéal (*Ideal L2 Self*) qui signifie que si notre image idéalisée est celle d'une personne qui parle la L2, nous serons très motivés pour apprendre cette langue (on peut y rattacher la motivation intégrative et instrumentale) ;
- un surmoi L2 (*Ought-to L2 Self*) qui correspond aux représentations que l'on se fait en lien avec les attentes et les résultats de l'apprentissage (la motivation extrinsèque et la motivation instrumentale peuvent y être rattachées) ;
- l'expérience d'apprentissage de L2 (*L2 Learning Experience*) qui se rapporte aux motifs liés à la situation et à l'expérience d'apprentissage immédiats, par exemple les professeurs, le groupe d'apprenants, le programme ou la réussite.

Suivant les principes de la théorie des systèmes dynamiques, la motivation peut évoluer en direction de trois attracteurs possibles : le premier comprend les désirs internes de l'apprenant, le second, les pressions de la part de personnes dotées d'une certaine autorité dans son milieu d'apprentissage et le troisième, l'expérience qui résulte de l'engagement dans le processus d'apprentissage en cours. Selon Dörnyei (*idem*), la présence d'au moins un de ces attracteurs est suffisante pour diriger le comportement de l'apprenant de manière à atteindre minimum un niveau de travail dans la L2. L'effet est donc maximal si les trois systèmes se trouvent en harmonie.

L'émergentisme et la *DST* sont en effet des théories fondamentales pour notre recherche car elles nous permettent de prendre en compte à la fois la complexité des facteurs internes et externes impliqués dans l'enseignement/apprentissage et de construire un modèle pour une organisation souple et dynamique des dispositifs (cf. *infra* : 4.3.2). D'autre part, elles fournissent des orientations de base pour les critères auxquels doivent correspondre les tâches d'apprentissage afin qu'elles favorisent le développement langagier chez les apprenants adultes plurilingues.

1.4.Synthèse et positionnement

Dans ce chapitre, nous avons adhéré à la conception non modulaire du développement langagier qui s'oppose à celle présentant le langage comme faculté innée et autonome. Ceci signifie que le langage s'acquiert ou s'apprend parallèlement au développement cognitif général et grâce aux interactions sociales. Les explications cognitivistes et constructivistes ont attiré notre attention sur l'interaction entre plusieurs processus-clés qui influent sur l'apprentissage, ce qui nous permet de tirer les conclusions suivantes :

- Afin de construire ses connaissances et de produire du langage, l'apprenant traite de l'*input* qui cependant ne se reflète dans l'*intake* et l'*output* que sous l'influence des interactions complexes entre nombreux autres paramètres.
- L'assimilation crée des écarts par rapport à la production attendue, donc l'apprenant doit passer par une étape d'accommodation qui suppose la prise de recul.
- L'attention vue comme repérage des propriétés de l'*input* rend les aspects repérés accessibles à l'*intake* et au traitement cognitif ultérieur. Des facteurs, tels que la mise en relief de l'*input* et sa quantité augmentée peuvent améliorer les chances de repérage.
- L'apprenant a besoin de traiter du sens en profondeur et de médiation pour repérer les écarts, ce qui diminue également la charge cognitive.
- Deux systèmes mémoriels fonctionnent en parallèle : par règles et par instances. Les tâches fondées sur le traitement de corpus contenant des unités de langage formulaïque pourraient être convenables pour travailler sur l'aspect pragmatique dans la production écrite en français L3.
- La structure mnésique composée de plusieurs systèmes (dont la MdT et la MLT) explique le rôle de l'attention et des co-activations lors du traitement et de la gestion des langues.

Les théories non symbolistes aident à comprendre le développement langagier en ce qu'elles offrent un cadre orienté vers la complexité qui tente de prendre en compte à la fois la représentation et l'acquisition (Dörnyei 2009 : 79-81). Elles permettent de dégager quelques principes auxquels il convient de faire attention dans la conception d'applications didactiques. Le tableau 2 résume ce que nous retenons pour la conception et la mise en place de notre recherche-action :

Théories	Principes
Connexionnisme	L'apprentissage est un processus non linéaire et dynamique et le traitement des données repose sur des schémas de connexions et d'activations qui peuvent fonctionner simultanément à plusieurs niveaux, donc proposer des tâches complexes sous certaines conditions n'est pas problématique. Les L1 et L2 jouent un rôle facilitateur pour l'apprentissage d'autres langues car l'apprenant est déjà capable de repérer les propriétés récurrentes d'une langue nouvelle.
Modèle de compétition	Il importe de prendre en compte la difficulté que peut constituer l'apprentissage du français L3 par rapport aux autres langues du répertoire des apprenants et donc de définir des zones de transparence et d'opacité. La co-activation des langues est un processus normal en raison de la nature interactive du traitement cognitif.

Émergentisme	L'apprentissage résulte de l'exposition à des données langagières lors de la communication dans un environnement social varié. La fréquence et la collocation dans l' <i>input</i> sont importantes pour la fluidité du discours de l'apprenant.
Théorie des systèmes dynamiques	Le système plurilingue de l'apprenant se développe de manière non linéaire et dynamique : tout changement d'une variable affecte les autres variables, donc le système et ses éléments évoluent dans le temps.

Tableau 2 : Principes retenus des théories non symbolistes d'acquisition/apprentissage des langues

Nous verrons plus loin que l'approche qui est susceptible de prendre en compte des éléments des théories socioconstructiviste et émergentiste est l'approche par tâches mais il faudra décider aussi comment elle contribuera à la meilleure gestion du répertoire plurilingue dans la production écrite, vu les processus plus complexes que ceux liés à l'apprentissage de L2 (cf. *infra* : 4.2).

Chapitre 2. Plurilinguisme et activation des codes

2.1.Introduction

Le plurilinguisme est un phénomène complexe qui fait l'objet d'études dans le domaine de la sociolinguistique mais aussi de la neuro- et de la psycholinguistique. La recherche du premier domaine est déjà prise en compte dans la didactique des langues, notamment dans les documents de référence du Conseil de l'Europe pour les langues, de même que dans le matériel didactique innovant suivant l'approche plurilingue, par exemple en ce qui concerne l'intercompréhension entre langues parentes (Candelier 2008, Degache 2006, Causa 2004). Les recherches dans le domaine de la neuro- et de la psycholinguistique trouvent cependant moins d'applications en didactique.

Nous définirons d'abord le plurilinguisme et les concepts qui y sont rattachés du point de vue psycholinguistique, ce qui nous permettra de prendre position sur la nature du traitement langagier en rapport avec le phénomène. Une attention particulière sera prêtée aux processus et aux modèles psycholinguistiques de la production langagière et de l'acquisition issus de la recherche sur le bilinguisme et sur l'acquisition de L3 (*TLA*). En ce qui concerne la production langagière de l'apprenant plurilingue, les notions d'écart et de production non conforme à la norme seront examinées afin de voir comment celles-ci ont été traitées par les différents courants théoriques. Les phénomènes émergeant du contact entre les langues et leur interprétation seront étudiés en introduisant le concept de l'activation partielle des codes et les

facteurs qui la conditionnent. La définition du plurilinguisme sera complétée à la fin du chapitre par le point de vue sociolinguistique et les considérations dans les documents de référence du Conseil de l'Europe.

2.2.Fondements neuro- et psycholinguistiques de la compétence plurilingue

2.2.1. Compétence langagière unique

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR, Conseil de l'Europe 2001 : 11) renvoie de manière plutôt implicite aux fondements psycholinguistiques de la compétence plurilingue, en postulant que l'individu ne classe pas « dans des compartiments séparés » les langues et les cultures avec lesquelles il est en contact. Étant donné que la littérature francophone en didactique traite rarement des fondements neuro- et psycholinguistiques, il est intéressant de voir quelles recherches sous-tendent cette conception. La recherche expérimentale en psycholinguistique ayant observé les représentations communes versus distinctes de la phonologie, du lexique et de la syntaxe de deux ou plusieurs langues permet d'affirmer que les locuteurs bi-/plurilingues :

- disposent d'un système partagé de représentations de segments phonologiques ;
- activent simultanément les représentations lexicales de deux langues lors de l'accès au lexique (leur séparation reste cependant moins claire) ;
- dans le cas de langues proches et de compétence plus ou moins avancée dans ces langues, les représentations syntaxiques sont également partagées à un certain degré. (Cowles 2011: 108-114)⁷.

Se fondant sur des études des domaines de la psychologie et de la linguistique mais aussi de la neurophysiologie, Randall (2007 : 117-121) confirme qu'il n'existe pas de zones différentes pour le traitement de L1 et de L2 dans le cerveau, sauf probablement pour le lexique. En effet, dans certains modèles (de Bot 1992, 2004 et Levelt 1989, cf. *infra* : 2.2.2) le lexique n'est pas isolé : la base conceptuelle serait commune et pour chaque unité lexicale les différentes langues auraient des étiquettes représentées par le même lemme. Il existe cependant des modèles de stockage asymétrique (Kroll et Stewart 1994) qui présentent une structure hiérarchique en fonction de la compétence du locuteur dans chacune des langues. La base conceptuelle est toujours commune mais les formes des mots sont séparées, celles de la L1 étant en général reliées de manière plus stable aux concepts. Une conclusion importante de

⁷ Selon Cowles (*idem*), les études n'étaient réalisées que sur un échantillon de langues proches : allemand-anglais, espagnol-anglais, néerlandais-anglais. La question de l'influence du niveau de compétence n'est pas encore claire non plus.

ce modèle est qu'au début de l'apprentissage de L2, l'apprenant s'appuiera sur le lexique de la L1 mais avec le développement de sa compétence, les liens des formes de la L2 avec les concepts seront renforcés.

Des ressources cognitives complémentaires seraient donc nécessaires aux apprenants pour traiter la L2 dans les premières phases de l'apprentissage mais la charge se réduirait graduellement. Afin de réduire la charge cognitive, le recours à la traduction et à l'alternance codique (cf. *infra* : 2.2.4.2) semble pouvoir jouer un rôle favorable. Il en est de même pour l'entraînement aux stratégies de compréhension et de production pour éviter les difficultés liées aux processus de haut niveau ou descendants (*top-down*)⁸ que les apprenants ont l'habitude de mettre en place et qui correspondent à l'approche symboliste. Selon l'approche connexionniste qui insiste sur la formation de connexions entre les mots (cf. *supra* : 1.3.1), il convient de recourir aux processus ascendants (*bottom-up*), par exemple à l'apprentissage du vocabulaire par association (*ibid.* : 123, J.-P. Narcy-Combes 2010a : 65-66). La question de mettre en relation les deux explications, symboliste et connexionniste, reste donc ouverte devant la recherche (Randall 2007 : 123).

En ce qui concerne la production qui caractérise les locuteurs bi-/plurilingues, plusieurs modèles tentent d'expliquer le processus de sélection des langues à utiliser dans une situation de communication, c'est-à-dire d'activation et d'inhibition et comment ils sont contrôlés. Nous examinerons d'abord les premiers modèles développés dans la recherche sur le bilinguisme dont certains ont été étendus au plurilinguisme. Nous nous arrêterons ensuite sur ceux construits spécialement pour le plurilinguisme qui seront utiles dans l'analyse du cas de l'apprentissage du français L3.

2.2.2. Modèles de la production langagière issus de la recherche sur le bilinguisme

Les premiers modèles issus de la recherche sur le bilinguisme se réfèrent au modèle du traitement langagier monolingue de Levelt (1989). Dans la présentation qui suit, nous nous référons aux synthèses sur les caractéristiques de ces modèles dans Jessner (2008, 2006) et Fernandes- Boëchat et Brito (2007). Selon le modèle de Levelt (1989) qui apparaît comme le plus influent, le traitement langagier suit trois phases successives qui ont lieu dans les trois sous-systèmes : le conceptualiseur, le formulateur et l'articulateur. Les intentions communicatives se transforment en messages préverbaux dans le conceptualiseur qui donne

⁸ En lecture, la conception descendante (*top-down*) consiste à percevoir les éléments écrits en fonction des connaissances déjà stockées. Selon la conception ascendante (*bottom-up*), la construction de sens commence par la perception des traces écrites qui sont rapprochées ensuite à des éléments linguistiques déjà mis en mémoire (Cuq 2003 : 154, Gaonac'h 1991 : 160-161).

accès aux connaissances extralinguistiques du monde et à la situation de communication. Les messages sont ensuite transmis au formulateur relié au lexique mental constitué de lemmes et de lexèmes. Le formulateur a deux fonctions : d'une part, l'encodage grammatical qui permet d'accéder aux lemmes et de produire une structure de surface et d'autre part, l'encodage phonologique qui utilise la structure de surface pour produire un plan phonétique, celui-ci transmis à l'articulateur. En effet, les locuteurs gèrent leur production grâce à un système d'auto-contrôle (*self-monitoring device*) qui est exercé aussi sur la parole intériorisée. (Fernandes- Boëchat et Brito 2007 : 200). La plupart de ces étapes concernent donc également la production écrite qui nous intéresse plus particulièrement.

Des adaptations de ce modèle pour la production bi- et plurilingue sont développées par De Bot (1992, 2004) et par Clyne (2003). De Bot (1992, 2004) fonde ses études sur l'alternance codique et insiste sur la nécessité de refléter dans le modèle les différents degrés de mélange des codes et ceci à tous les niveaux linguistiques. Il prend en compte les différents niveaux de compétence, le phénomène de perte de la compétence, les différences typologiques entre les langues et considère que le traitement de la L2 n'est pas nécessairement subordonné à celui de la L1 (Lowie et Verspoor 2011 : 273). Pour le lexique, le modèle s'appuie sur l'hypothèse des sous-ensembles (*subset hypothesis*) selon laquelle les unités lexicales forment un lexique mental commun mais certaines sont liées plus fortement entre elles. Ainsi se forment des regroupements de mots associés d'où résulte la conception des langues en tant que sous-ensembles de connaissances lexicales (*idem*). De Bot (2004) se réfère également au modèle d'activation/inhibition de Green (1986, 1998) (cf. *infra* : ce point) et introduit dans le système un nœud langagier avec fonction de contrôle (*monitoring*). Dans ce cas, le contrôle est effectué au niveau de l'activation des différentes langues connues par le locuteur pour comparer la langue recherchée à celle qui est utilisée. Dans le modèle de Clyne (2003), le choix de la langue dépend de plusieurs facteurs d'ordre sociolinguistique et psychologique qui témoignent de l'identité plurielle du locuteur.

Un autre modèle qui a influencé la recherche et qui concerne la production de locuteurs bi-/plurilingues est le modèle d'activation/inhibition que Green a développé consécutivement en 1989 et en 1998 (*inhibitory control model*). La première conclusion de Green (1986) était que les locuteurs bilingues activaient leurs langues à des niveaux différents. Une langue est activée au niveau supérieur lorsqu'elle est sélectionnée et donc contrôle la production de l'énoncé. Ainsi, dans une situation de communication, une langue peut être sélectionnée (la langue qui prédomine dans la production), active (joue un certain rôle dans le processus de production) ou dormante (stockée dans la mémoire à long terme sans

prendre part au processus de production). À cette conception, Green (1998) ajoute le modèle d'inhibition qui met en valeur plusieurs niveaux de contrôle. Au niveau des lemmes, les schémas langagiers peuvent inhiber les étiquettes concurrentes pour la production. Les schémas établis sont contrôlés par le SAS (*Supervisory Attention System*, système exécutif central). Ce modèle est cependant restreint à la compréhension et à la production de mots.

Grosjean (2001), pour sa part, formule une hypothèse selon laquelle les situations de production plurilingue variables supposent la mise en place d'un mode langagier (*language mode*) qui décrit l'état d'activation des langues du locuteur bilingue et les mécanismes de traitement langagier à un moment donné (Grosjean 2001 : 2). En fonction de ce mode langagier, le locuteur choisit une langue de base ou la langue la plus active et décide combien de langues doivent être activées. Les langues ou mots non requis seront alors désactivés mais des alternances codiques ou des emprunts peuvent se produire. Il s'agit donc d'une activation interactive qui dépend de facteurs multiples tels les habitudes des interlocuteurs liées au mélange des codes, le mode d'interaction habituel, la présence d'interlocuteurs monolingues, le niveau de formalité, la forme et le contenu du message produit ou écouté et le statut socioéconomique des personnes. Le positionnement sur le continuum du mode langagier sera différent d'un locuteur bi-/plurilingue à l'autre en fonction de leurs habitudes et de la situation. Cette hypothèse est prise en compte par de nombreux chercheurs comme représentative de la gestion des langues par les sujets bi-/plurilingues.

Malgré leur influence considérable, les modèles issus de la recherche sur le bilinguisme sont à reconsidérer non seulement en ce qui concerne leur validité pour les locuteurs et apprenants plurilingues mais aussi dans la mesure où ils traitent de la production langagière en mode linéaire (Levelt 1989) ou de l'activation au niveau du mot (Green 1986, 1998). Comme il a été discuté plus haut, des recherches en psycholinguistique récentes postulent que le traitement langagier se fonde, du moins partiellement, sur des blocs lexicalisés selon la théorie des deux modes de traitement langagier (cf. *supra* : 1.2.3.4). Il est nécessaire également de prendre en compte le déplacement des recherches en psycholinguistique vers des conceptions dynamiques :

The Levelt model and its bilingual adaptations are a typical example of 1980s psychological models that subdivide human processing into a series of discrete components or stable states that do not overlap and that are passed in a fixed sequence. The aim of our contribution is to explore to which extent this model can be brought in line with a present-day dynamic systems approach to language use and development (Lowie et Verspoor 2011 : 274).

La compréhension des fondements psycholinguistiques du plurilinguisme est importante pour la modélisation de l'apprentissage, ce qui signifie que les propositions didactiques fondées sur l'approche linéaire (Levelt 1989) peuvent s'avérer contreproductives (J.-P. Narcy-Combes 2010a).

2.2.3. Modèles psycholinguistiques du plurilinguisme et acquisition de L3

Hufeisen et Neuner (2004) avancent que dès les années 1990, les chercheurs commencent à se rendre compte des différences tant qualitatives que quantitatives entre l'appropriation d'une L2 et d'une L3. En résultat, de nouveaux modèles qui visent à expliquer l'apprentissage de langues multiples et non nécessairement la production langagière sont développés. Ces modèles tentent d'embrasser les nombreux facteurs qui influent sur les processus d'acquisition et adoptent donc une approche globalisante ou holistique. Nous présentons les quatre modèles les plus cités dans la littérature qui seront utiles afin de traiter du cas qui fait l'objet de notre étude. L'activation partielle d'une autre langue que celle attendue (avec adaptation au fonctionnement de la langue sélectionnée) y est présente en tant que concept central. De plus, cette activation peut concerner non seulement la L1 mais aussi des L2 connues par l'apprenant/locuteur.

2.2.3.1. Modèle factoriel

Hufeisen (2004) propose un modèle factoriel qui examine les étapes successives d'apprentissage des langues dans l'ordre chronologique observant les facteurs qui émergent avec l'addition de chaque langue. Ces facteurs sont reliés aux quatre étapes suivantes : « l'acquisition de la première langue (L1), l'apprentissage d'une première langue étrangère (L2), l'apprentissage d'une seconde langue étrangère (L3) et l'apprentissage de langues étrangères supplémentaires (Lx)⁹ » (*ibid.* : 10). L'apprentissage de chaque langue suivante est ainsi conditionné par de nouveaux facteurs qui ne s'appliquent pas aux précédentes. Dans ce processus, la différence qualitative la plus sensible se situe entre l'apprentissage de L2 et celui de L3 en raison notamment de l'expérience cognitive déjà acquise et de la proximité de certaines langues. Les didacticiens développent ainsi une approche plus économique pour l'apprentissage de L3 qui capitalise les expériences antérieures des apprenants, c'est-à-dire des approches comme la didactique intégrée, par exemple dans le cas fréquent de l'allemand

⁹ Nous avons précisé dans l'introduction de la thèse que nous adoptons les concepts de L2 dans le sens de toute langue apprise après la/les L1 et de L3, pour désigner la langue que le locuteur plurilingue est en train d'apprendre et qui peut correspondre ou non à sa troisième langue selon l'ordre chronologique. De ce point de vue le français est considéré comme L3 pour les apprenants dans notre contexte bien que la majorité connaissent plus d'une L2.

enseigné comme L3 après l'anglais L2. Les facteurs qui influent sur le processus d'apprentissage sont classés dans les catégories suivantes : neuropsychologiques, externes à l'apprenant, émotionnels, cognitifs et linguistiques (cf. *infra* : 2.2.4.2). Cependant, selon Hufeisen (*ibid.*), les facteurs interagissent de manière différente pour chaque apprenant puisque certains peuvent être dominants, tandis que d'autres, inapplicables selon les cas.

2.2.3.2.Modèle dynamique du plurilinguisme

Le Modèle dynamique du plurilinguisme ou *Dynamic model of multilingualism* en anglais (*DMM*) proposé par Herdina et Jessner (Jessner 2008, 2006, Herdina et Jessner 2002) donne une réponse à la question fondamentale que s'est posée la recherche sur le plurilinguisme au sujet de la nature de la compétence plurilingue. Du point de vue psycholinguistique, celle-ci est définie comme « *a cumulative measure of psycholinguistic systems in contact (LS₁, LS₂, LS₃, etc.), their interaction as expressed in CLIN [cross-linguistic interaction] and the influence that the development of a multilingual system shows on the learner and the learning process* » (Jessner 2006 : 33-34). L'hypothèse de simple addition des compétences dans chaque langue connue par le sujet plurilingue est donc réfutée. Par son caractère dynamique, ce modèle est susceptible d'expliquer le processus d'acquisition des langues, de même que le maintien et la perte de la compétence. Le *DMM* s'appuie sur la théorie des systèmes dynamiques (*Dynamic systems theory, DST*) et l'émergentisme dont il a été question plus haut (cf. *supra* : 1.3.3, 1.3.4). Le développement du système plurilingue est considéré comme évolutif dans le temps, non linéaire, réversible et complexe. La compétence plurilingue se caractérise surtout par les interactions dynamiques entre les systèmes psycholinguistiques, l'interaction translinguistique et le facteur du plurilinguisme (*Multilingualism* ou *M-factor*). Ce dernier est défini de la manière suivante :

The M-factor refers to all the effects in multilingual systems that distinguish a multilingual from a monolingual system, that is, all those qualities which develop in a multilingual speaker/learner due to the increase in language contact(s) in a non-additive or cumulative way such as metalinguistic and metacognitive awareness (Jessner 2008 : 26).

Par conséquent, bien que les phénomènes de transfert soient de même nature, sous l'influence du facteur *M* qui est variable, le résultat n'est pas identique dans les systèmes plurilingues différents.

2.2.3.3.Modèle des rôles/fonctions

Parmi les modèles construits pour le plurilinguisme, le modèle des rôles/fonctions de Williams et Hammarberg est le seul qui se focalise particulièrement sur l'activation des autres

langues connues par le locuteur plurilingue lors de la production langagière en L3 (Williams et Hammarberg 1998, Hammarberg 2006, 2001). Les auteurs constatent que ces langues peuvent jouer deux rôles principaux : « un *rôle instrumental* afin de gérer la situation communicative, commenter, questionner, expliquer, traduire, etc., ou un *rôle fournisseur*, c'est-à-dire offrir un matériau langagier pour la production orale en L3 » (Hammarberg 2006 : 2). Selon les résultats de leur observation, une seule langue du répertoire du locuteur plurilingue tend à remplir la fonction de « *default external supplier language* » (Hammarberg 2001 : 38). En effet, cette fonction revient à la langue qui correspond au plus grand nombre parmi les quatre facteurs suivants : compétence dans la langue déjà acquise, utilisation récente de la langue, proximité typologique perçue entre la langue déjà acquise et la L3 et statut de L2. Il est possible d'y rajouter d'autres facteurs tels le niveau de compétence en L3, l'utilisation active de la langue qui assumerait le rôle de « fournisseur potentiel », l'âge de l'apprentissage et l'état affectif. Il est intéressant aussi que le rôle des autres langues connues diminue parallèlement au développement de la compétence en L3 qui assume progressivement les deux fonctions.

2.2.3.4. Modèle du traitement plurilingue

La proximité typologique entre les langues est un facteur puissant dans l'apprentissage de L3. Meissner (2004) propose un modèle appelé *Modèle du traitement plurilingue (Multilingual Processing Model)* qui démontre les atouts des pré-acquis dans d'autres langues pour la compréhension et l'acquisition d'une langue inconnue mais proche typologiquement. Les apprenants en contact avec une nouvelle langue réussissent à construire une grammaire « spontanée » ou hypothétique à la base des langues acquises précédemment, du moins dans les débuts de l'apprentissage de L3. Au fur et à mesure que la compétence dans la langue cible se développe, cette grammaire est révisée et alignée aux structures de celle-ci par comparaison et contraste (Jessner 2008, Fernandes- Boëchat et Brito 2007, Meissner 2004). La construction de la grammaire spontanée se réalise à condition qu'il existe un lien étymologique entre les langues, que l'apprenant possède une compétence élevée dans la langue « pont/relais » et qu'il jouisse d'un étayage externe lors du recours aux connaissances d'autres langues acquises précédemment. Au cours des étapes successives de l'apprentissage, des transferts s'effectuent non seulement au niveau des structures linguistiques et des stratégies communicatives mais aussi au niveau des processus cognitifs et des stratégies d'apprentissage.

Les modèles présentés ci-dessus constituent une base initiale pour des recherches ultérieures en acquisition de L3. Ils contribuent à l'éclaircissement des phénomènes essentiels et de leur interaction dans le processus de construction de la compétence plurilingue en tant que concept dynamique et variable d'un individu à l'autre. Ayant testé empiriquement leurs hypothèses sur le terrain, tous les auteurs insistent sur la nécessité de poursuivre cette recherche par d'autres expérimentations et de multiplier les contextes pour confirmer ou réajuster les résultats.

Ce chapitre se poursuivra par l'examen des explications des processus d'activation et d'inhibition des langues lors de leur traitement à des fins communicatives proposées par les modèles psycholinguistiques du plurilinguisme.

2.2.4. Productions non conformes à la norme et activation des codes

2.2.4.1. Productions non conformes aux normes de la langue cible

Il est rappelé souvent dans la RAL que la compétence en L2 ne pourrait être parfaite, c'est-à-dire qu'il serait impossible d'atteindre une complétude (J.-P. Narcy-Combes 2009 : 28). Il est aussi évident que pour comprendre un message, il devrait être conforme aux normes du code utilisé bien que dans la communication, certains écarts soient tolérés.

Depuis l'avènement des théories constructivistes, l'erreur constitue « un repère sur l'itinéraire de l'apprentissage » car elle permet de tester la validité d'une règle par hypothèse et d'en dégager des généralisations sur le fonctionnement de la langue étudiée dans la communication (Marquilló Larruy 2003 : 56-57). Toutefois, la notion d'écart serait de caractère relatif et extrêmement variable en fonction du contexte de production de l'erreur (*ibid.* : 14). La question qui se pose donc est quelle norme serait appropriée en situation d'enseignement de L2/L3. La réponse actuelle s'oriente de la conception de norme unique vers la présence de variations de différentes natures.

Avant de passer à la conception développée dans le cadre de la recherche en acquisition de L3 sur les productions non conformes aux normes de la langue cible résultant de l'activation d'une autre langue que celle attendue, il convient de rappeler comment ont évolué les conceptions en RAL sur l'interprétation de l'erreur.

Marquilló Larruy (2003) examine les quatre principaux « courants » qui marquent l'évolution des conceptions selon des paramètres, tels que théories linguistiques et psychologiques, principaux concepts, relations avec la L1 et objet d'étude. Il s'agit notamment de l'analyse contrastive (à partir de 1950), de l'analyse des erreurs (à partir de 1970), des études sur les interlangues ou langues de l'apprenant (à partir de 1980) et des

études sur les parlers bilingues (à partir de 1985-1990). Cette évolution, vue plutôt comme continuum, est accompagnée de l'introduction de nouveaux concepts en lien étroit avec la conception sur le rôle de la L1. Ainsi, l'analyse contrastive introduit les concepts de transferts (positifs et/ou négatifs), les interférences, les calques et les emprunts. Porquier et Py (2010 : 25) font la distinction suivante entre les termes de transfert et d'interférence :

Nous désignerons par *transfert* le processus psycholinguistique consistant à utiliser dans la construction de l'interlangue des ressources tirées de la L1. Et par *interférence* les manifestations formelles de ce processus. Autrement dit, ce qui est observable, ce sont des interférences, les transferts n'étant accessibles au chercheur que par inférence, et cela dans le cadre d'un modèle théorique des relations entre L1 et L2.

Selon Debyser (1970 : 35), du point de vue pédagogique, l'interférence serait « un type particulier de faute que commet l'élève qui apprend une langue étrangère, sous l'effet des habitudes ou des structures de sa langue maternelle ». On parle dans ce cas « de 'déviation', de 'glissements', de 'transferts', de 'parasites', etc. » (*idem*). Les effets sont donc plutôt négatifs, ce qui explique le fait que la L1 est écartée au maximum de l'apprentissage.

L'analyse des erreurs est liée à la distinction entre erreur et faute, à l'élaboration d'une typologie des erreurs (systématiques/non systématiques) et aux phénomènes de simplification, surgénéralisation et fossilisation. La L1 et la L2 sont comparées mais les erreurs liées à l'analogie intralinguale sont prises en compte également. La distinction entre faute et erreur est faite suite à la différenciation des concepts de compétence et de performance introduite par Chomsky (1965). Pour Corder (Corder 1980 : 13), il convient « d'appeler '**fautes**' les **erreurs de performance**, en réservant le terme d'**'erreur'** aux **erreurs systématiques** des apprenants, celles qui nous permettent de reconstruire leur connaissance temporaire de la langue, c'est-à-dire leur compétence transitoire ». Du coup, l'erreur obtient un statut positif.

Les études sur les interlangues traitent de grammaires intériorisées, de systèmes idiosyncrasiques et introduisent la notion de langue cible. Les erreurs sont prises en compte et mises en relation avec les formes correctes dans le but de découvrir le système et ses normes. L'interlangue, terme introduit par Selinker (1972), représente une « entité au moins partiellement analogue à une langue naturelle » constituée des « connaissances provisoires de l'apprenant » (Porquier et Py 2010 : 22). Elle présente en même temps un caractère systématique, instable et perméable. Sa propriété essentielle est « la tension acquisitionnelle » en raison de son « orientation dynamique vers un modèle de langue cible ». (*ibid.* : 23-24). Cependant, il est possible d'aboutir à une fossilisation des compétences, c'est-à-dire « effets de 'plateau' dans l'apprentissage marqués par des 'erreurs stables' » (Marquilló Larruy 2003 : 74).

En dernier lieu, dans les études sur les parlers bilingues, les chercheurs mettent en avant des concepts tels que la communication exolingue¹⁰, les marques transcodiques, les Séquences Potentiellement Acquisitionnelles (SPA)¹¹ et le répertoire verbal mixte. Le principal changement réside dans l'attitude à l'égard de l'usage de la L1, considérée comme « tremplin » pour l'apprentissage de L2 et la valorisation du répertoire verbal mixte des locuteurs bilingues. L'appellation de marques transcodiques proposée par Lüdy et Py en 1986 « est plus qu'un changement d'étiquette : à la valeur d'hyperonyme couvrant des phénomènes translinguistiques s'ajoute surtout le choix d'un positionnement neutre [...] pour décrire ce qui auparavant était stigmatisé » (*ibid.* : 78-79).

Les procédés qui résultent du contact des langues témoignent qu'une autre langue peut être activée lors de la production en L3. Ceci nous amène à nous tourner vers l'examen de l'activation partielle d'une autre langue que celle attendue qui sera définie du point de vue de la TLA en étudiant les facteurs qui conditionnent ce phénomène.

2.2.4.2. Activation partielle d'une autre langue lors de la production langagière en L3

Phénomènes émergeant du contact des langues connues et de la langue apprise

La recherche sur les L3 a construit des hypothèses spécifiques sur l'interaction de la L3 et les autres langues connues par l'apprenant. Par exemple, De Angelis et Dewaele (2009 : 68) insistent sur la question « *[w]hen, how, and why is non-native language information selected and retrieved during speech production* » comme une nouvelle question dans **la théorie de l'influence translinguistique**. Les études réalisées se sont focalisées sur l'observation de cette influence surtout au niveau lexical en production orale et plus rarement, écrite. Matthey et Véronique (2004 : 205) rappellent que le terme « 'effet translinguistique' (*cross-linguistic influence*) » est proposé pour la première fois vers le milieu des années 1980 par Kellerman et Sharwood-Smith comme « hyperonyme pour couvrir les phénomènes d'emprunt, d'interférence, de transfert, d'évitement de transfert et de perte de langue », pensés jusque là comme phénomènes distincts développés dans les différentes approches théoriques. La majorité des chercheurs du domaine de la TLA anglophone utilisent en effet les termes

¹⁰ D'après le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq 2003 : 97-98), la signification initiale de la notion de communication exolingue est « celle qui s'effectue par des moyens langagiers autres qu'une langue maternelle commune aux interlocuteurs ». Cette conception a été étendue « aux situations impliquant des inégalités, des disparités ou des asymétries » de la compétence langagière des partenaires même dans le cas où ils partagent une langue maternelle commune.

¹¹ Les SPA sont un procédé caractéristique de l'apprentissage en interaction où le locuteur réussit à se corriger après que son interlocuteur lui signale un écart dans son énoncé (De Pietro, Matthey et Py 1989).

« *cross-linguistic influence* » et « *transfer* » comme notions englobantes et de manière interchangeable. Dans cette acception, le terme « transfert » a donc un sens élargi qui correspond à l'utilisation des connaissances d'une L1 ou autre dans l'acquisition de L2 ou consécutive sans spécifier son caractère (Gass et Selinker 1983 : 372 cités dans De Angelis 2007 : 19).

Dans le contexte de la *DST* et du *DMM*, Jessner (2006 : 34) propose de pousser encore plus loin cette conception, en proposant le concept d'**interaction translinguistique** (*Cross-Linguistic Interaction, CLIN*) afin de prendre en compte

all known phenomena such as transfer and interference phenomena (as defined in DMM) but also code-switching and borrowing (cf. Jessner and Herdina 1996) and other transfer phenomena such as non-predictable dynamic effects which determine the development of the systems themselves.

Ainsi, l'interaction translinguistique inclut à la fois des phénomènes linguistiques et cognitifs aux effets imprévisibles sur le développement du système complexe. Cette conception correspond à la vision dynamique et holistique du système plurilingue et s'intègre au *DMM* comme un de ses éléments importants.

Définition de l'activation partielle d'une autre langue que celle attendue

J.-P. Narcy-Combes (2012 : 5), propose de regrouper les phénomènes émergeant du contact entre les langues dans le concept d'« activation partielle d'une autre langue que celle attendue (s'il y a une compétence unique) avec adaptation au fonctionnement de la langue cible ». Cette appellation est plus adaptée à notre étude car elle présente plus précisément le processus de traitement langagier : ce ne sont pas les langues qui exercent une influence ou interagissent entre elles mais il s'agit d'une activité cognitive de l'apprenant ou du locuteur plurilingue. Les langues sont manipulées par un sujet actif même si les processus sont souvent automatisés et donc moins conscients.

L'utilisation du concept d'activation apparaît dans certains modèles de la production monolingue¹² mais il est surtout employé dans la description des modèles de la production bi-/plurilingue (De Angelis 2007 : 70-71). La définition utilisée en linguistique est celle de « *process by which an entire language – or some elements of it – are stimulated and accessed during the execution of a receptive or productive task* » (*idem*). En psychologie du langage, le processus d'activation est comparé à la propriété de la chaleur qui se répand sur les liens à l'intérieur du réseau neuronal (De Angelis 2007 : 70). L'activation caractérise surtout

¹² Par exemple le modèle de Levelt (1989).

l'approche connexionniste dont il a été question plus haut (cf. *supra* : 1.3.1). Pour les connexionnistes, certains liens du réseau sont stabilisés lors de l'apprentissage ou au contraire, affaiblis, en fonction de la fréquence de leur activation.

Les modèles psycholinguistiques du bi-/plurilinguisme examinés emploient la notion dans un sens plus large (cf. *supra* : 2.2.2, 2.2.3). Le modèle de Green (1986, 1998) introduit une hiérarchie dans l'activation des langues qui peuvent être sélectionnées, actives ou dormantes et remplissent ainsi une fonction spécifique dans la production langagière¹³. L'hypothèse de Grosjean (2001) sur le mode langagier est fondée sur la possibilité d'activer ou de désactiver partiellement ou presque totalement une langue du répertoire pour choisir le mode bilingue ou le mode monolingue. Dans la recherche en acquisition de L3, le plus souvent les auteurs évoquent l'activation pour traiter du rôle que la L1 et la/les L2 jouent dans l'acquisition ou la production en L3. À titre d'exemple, Hammarberg (2006 : 25) justifie une de ses études de la manière suivante :

Les recherches qui se sont développées ces dernières années sur l'acquisition des langues chez les plurilingues ont clairement montré que non seulement la première langue mais aussi les langues apprises ultérieurement pouvaient être activées lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue. Les études combinant différentes langues et différents types d'apprenants ont montré une variation quant à **la mesure et la manière dont les connaissances des langues déjà acquises – L1 et L2 – sont utilisées lorsque l'apprenant communique dans une nouvelle langue** [nous soulignons].

Les occurrences de l'activation représentent donc des traces de la présence de plusieurs langues dans le répertoire verbal et renvoient à la « macrocompétence » qui permet au sujet plurilingue de gérer les codes disponibles et de passer entre eux en cas de besoin (Porquier et Py 2010, Moore 2006, Marquillo-Larruy 2003, Causa 2002).

Dans notre étude, nous nous intéressons à l'activation partielle d'autres langues connues dont les structures sont adaptées par le locuteur au code utilisé, dans notre cas le français L3, particulièrement au niveau pragmatolinguistique, c'est-à-dire en tenant compte des fonctions pragmatiques de ces structures. Pour plus de simplicité, on parlera aussi d'activation des codes et d'activation multiple de langues.

Facteurs qui conditionnent l'activation des codes

Les chercheurs en acquisition de L3 étudient l'influence translinguistique en lien avec quelques facteurs qui conditionnent le phénomène. Les facteurs mentionnés le plus souvent concernent l'âge, la proximité typologique des langues et la psychotypologie, le statut de L2,

¹³ Williams et Hammarberg (1998) parlent de rôle « fournisseur » et « instrumental ».

le niveau de compétence, la conscience métalinguistique et le niveau de formalité d'utilisation de la langue (Lindqvist 2010, De Angelis 2007, Jessner 2006, Cenoz, Hufeisen et Jessner 2001, Cenoz et Genesee 1998). À la suite de De Angelis (2007), nous soutenons que plus d'un seul facteur conditionnent la production en L3 chez l'apprenant plurilingue en fonction des langues impliquées :

So far, research on multilingual behaviour has confirmed the base language hypothesis only in part. In fact, it is becoming increasingly clear that more than one language can become learners' preferred source of information at any one time, often leading to forms of combined CLI. Multilinguals can clearly draw upon a vast amount of linguistic information that is simply not available to the L2 learner, and the exclusive reliance on one source language is likely to decrease as more languages are added to the mind (ibid : 26).

La typologie linguistique¹⁴ est le facteur d'importance majeure dans les cas d'activation multiple de langues. Plusieurs études en acquisition de L3 ont montré que dans le cas de L2 proches de la L3, celles-ci étaient activées plus souvent qu'une L1 plus distante. Cette activation est plus fréquente aux niveaux de compétence inférieurs en L3 et devient rare ou insignifiante au niveau avancé. Les chercheurs distinguent également le facteur « psychotypologie » qui correspond à la proximité ou à la distance typologique des langues telle que perçue par l'apprenant. Par exemple, Singleton et Ó Laoire (2006) ont constaté que les apprenants de français L3 s'appuyaient plus souvent sur l'anglais, leur L1 que sur l'irlandais, la L2. D'après Lindqvist (2010 : 136), en cas de connaissance d'une L2 romane, celle-ci est activée plus fréquemment dans la production en L3 également romane, même si les apprenants connaissent d'autres langues perçues comme typologiquement proches, comme dans le cas de l'anglais L2 et du français L3.

Jessner (2006 : 23) rappelle que toute recherche sur l'influence translinguistique doit prendre en compte **le niveau de compétence** dans chacune des langues en contact. D'habitude la L1 est à l'origine de l'activation fondée sur le sens (calques ou extensions sémantiques), tandis que les L2, de l'activation fondée sur la forme (faux-amis, relexifications et mots hybrides). Cependant, la L2 acquise au niveau avancé peut remplir la même fonction que la L1 (Ringbom 2007 cité dans Lindqvist 2010 : 134). D'un autre côté, une L2 peu connue peut être activée fréquemment si la L3 est également peu connue et que les deux langues sont typologiquement proches. Comme il a été déjà mentionné, les occurrences d'activation multiple de langues diminuent avec le développement de la compétence en L3 mais certains

¹⁴ Il s'agit de la proximité observée en linguistique au sein des familles de langues et de la similarité ou de la distance entre les langues appartenant à différentes familles.

chercheurs avancent l'hypothèse que celle-ci sera d'une autre nature chez les apprenants de niveau avancé.

Dans la perspective des recherches qui insistent sur **le statut de L2** ou langue considérée comme non native, l'activation privilégiée d'une telle langue trouve deux explications :

- Un mécanisme d'acquisition différent pour les L2 par opposition aux L1 et, par conséquent, une réactivation de ce mécanisme dans l'acquisition de la L3.
- Un désir d'occulter la L1 comme étant 'non étrangère' et de s'appuyer plutôt sur une L2 comme stratégie d'approche de la L3 (Singleton et Ó Laoire 2006 : 3).

Les recherches en question examinent l'importance de ce facteur par rapport à celle de la psychotypologie. Pour le moment, les résultats montrent que le second facteur est plus décisif dans le choix d'éléments d'autres langues lors de la production en L3.

L'utilisation récente d'une L2 est identifiée comme facteur important par Vildomec (1963) qui s'était aperçu que « *nonnative language influence is more likely to occur from 'vivid' languages rather than from languages gone unused for a long time* » (De Angelis 2007 : 35). Dans ce cas, l'activation résulte de l'accès plus facile à l'information linguistique stockée dans la mémoire. L'utilisation récente d'une L2 est un des quatre facteurs importants qui font partie du modèle des rôles/fonctions de Williams et Hammarberg (1998) qui distingue entre rôle « fournisseur » et « instrumental » des langues connues par le locuteur plurilingue (cf. *supra* : 2.2.3.3.). Ce facteur est important pour notre étude dans la mesure où le public observé se sert activement de l'anglais L2.

L'activation d'autres langues dépend également de **la formalité du contexte**. Normalement, la production en situation formelle, même en L1, provoque l'anxiété de l'apprenant. En contexte éducatif, nous pensons aux situations de tests et d'examens ou bien aux interventions orales face à la classe ou au professeur. La situation stressante peut mener à des blocages mais le plus souvent, les apprenants réussissent à mobiliser leurs connaissances et focalisent au maximum leur attention pour répondre aux attentes. En résultat, la production pourrait présenter un nombre réduit d'occurrences non conformes aux normes (De Angelis 2007 : 40, Dewaele 2001b). Cependant, il faut se garder de conclure que cette performance en situation contrôlée apporte à l'amélioration durable de la compétence langagière et il importe donc de tenir compte de l'activation de stratégies imposées par les contraintes de la tâche. (Gaonac'h 1991 : 148).

La prise en compte des facteurs décrits ci-dessus permet de construire un cadre pour l'analyse et l'interprétation des productions non conformes à la norme de la L3 et pour inférer

des processus cognitifs qui sous-tendent l'activation partielle d'autres langues connues par l'apprenant plurilingue.

2.2.5. Caractéristiques de l'apprenant qui influent sur l'appropriation de L3

L'expérience et les caractéristiques des apprenants sont des dimensions importantes dans toute situation d'enseignement/apprentissage (M.-F. Narcy-Combes 2005 : 48). La recherche sur les différences individuelles distingue traditionnellement des caractéristiques, telles qu'intelligence, aptitude, motivation, stratégies, attitudes, styles cognitifs, traits de personnalité (Sawyer et Ranta 2001 : 320). Nous ne nous arrêterons pas sur les conceptions traditionnelles mais discuterons ci-dessous de trois paramètres que nous trouvons importants pour l'apprentissage de L3 : aptitude, stratégies et représentations. Dans le cadre des recherches concernant le bi-/plurilinguisme, les résultats semblent conditionnés par le contexte car il s'agit souvent de situations très spécifiques influencées par des facteurs sociopolitiques et identitaires.

2.2.5.1. Aptitude et apprentissage de langues multiples

J.-P. Narcy-Combes (2005 : 49-50) rappelle le modèle de l'aptitude de Skehan (2002 : 69-85) qui comprend trois éléments :

- capacité de repérer (*notice*) ce qu'il y a dans l'*input* ;
- capacité d'analyser la langue, qui remplace la sensibilité grammaticale en permettant de combiner une approche morphosyntaxique et une approche plus lexicalisée – d'où la capacité suivante ;
- capacité de fonctionner par blocs pour faciliter la fluidité de la production langagière.

Skehan s'éloigne de la conception monolithique de cette caractéristique et appelle à une prise en compte de ses dimensions multiples afin de mettre en évidence à la fois les points forts et les faiblesses des apprenants (Skehan 2002 : 93).

En ce qui concerne le bilinguisme chez les enfants, Cummins (2000a, 2000b) démontre que les effets positifs du bilinguisme ne sont observables que dans le cas du bilinguisme additif, étant donné que le niveau de maîtrise atteint dans les deux langues influe considérablement sur le développement académique et intellectuel des élèves bilingues.

Étendue au plurilinguisme, la recherche sur les effets du bilinguisme dans l'apprentissage de L3 montre également une tendance positive associée à la conscience métalinguistique, aux stratégies d'apprentissage et à la capacité de communication, en particulier dans le cas de langues proches (Cenoz et Jessner 2009 : 126). La conscience métalinguistique (*metalinguistic awareness*) est définie de la manière suivante : « [...] *metalinguistic awareness refers to the ability to focus attention on language as an object in*

itself or to think abstractly about language and, consequently, to play with or manipulate language » (Jessner 2006 : 42). Moore (2006 : 228) distingue également ce double aspect du développement de la conscience métalinguistique : la capacité à réfléchir sur les formes du langage et la capacité à les manipuler. D'un côté, le métasystème développé contribue à une meilleure aptitude à apprendre d'autres langues (apprendre à apprendre), d'un autre côté, la manipulation consciente des formes pour construire et contrôler l'*output* offre également un potentiel pour l'apprentissage. Le bi-/plurilinguisme peut donc fonctionner comme une aptitude renforcée qui sous-tend l'apprentissage réussi d'autres langues.

Par ailleurs, Jessner (2006 : 68) précise qu'il devient difficile de distinguer l'influence de l'aptitude linguistique de celle de la conscience métalinguistique dans l'acquisition de langues multiples, surtout si l'on n'adhère pas à la théorie innéiste. Pour cette raison, dans leur *DMM*, Herdina et Jessner (2002 : 138) utilisent l'acronyme *MLA* pour désigner à la fois l'aptitude plurilingue (*multilanguage aptitude*) et la conscience métalinguistique (*metalinguistic awareness*) (cf. *supra* : 2.2.3.2).

La conscience métalinguistique est reliée aussi à l'hypothèse du système de *monitoring* (Jessner 2006 : 26) intégré dans la plupart des modèles psycholinguistiques du bi-/plurilinguisme déjà observés (cf. *supra* : 2.2.2, 2.2.3). Dans le cadre du *DMM*, le système psycholinguistique du locuteur plurilingue est doté d'un moniteur plurilingue renforcé (« *enhanced multilingual monitor* ») dont les fonctions augmentent parallèlement à l'addition d'autres langues dans le répertoire du locuteur. Ces fonctions s'étendent au-delà de la simple détection des erreurs et de l'autocorrection, étant donné que le moniteur favorise la mobilisation de stratégies compensatoires fondées sur l'ensemble des ressources linguistiques disponibles et en même temps la désactivation d'éléments linguistiques non adaptés à la situation de communication.

2.2.5.2.Stratégies liées à l'apprentissage de L3

Les stratégies jouent également un rôle important dans l'apprentissage et semblent être liées à l'aptitude qui mène au succès. J.-P. Narcy-Combes (2005 : 48) décrit ainsi ce lien et le fonctionnement des stratégies :

Ne pourrait-on dire que l'aptitude est ce qui permet de mettre en place les stratégies les plus adaptées pour l'apprentissage que l'on va entreprendre ? Les capacités de mémoire vont permettre de fonctionner plus ou moins facilement, de façon plus ou moins détendue et, en fonction de ses capacités d'attention, un sujet organisera, sans en être nécessairement conscient, la façon dont il effectue son travail cognitif. C'est bien cela que l'on appelle le fonctionnement des stratégies d'apprentissage, et le

lecteur comprendra qu'il semble alors logique de vouloir entraîner les apprenants à employer les stratégies les plus efficaces pour atteindre leurs objectifs.

Selon cet auteur, l'entraînement aux stratégies devrait se faire *a posteriori* pour ne pas déstabiliser l'apprenant. Il convient donc de laisser les apprenants mettre en œuvre leurs propres stratégies, ce qui permettrait d'observer leur aptitude à partir de leur performance dans la réalisation des tâches. Cette étape pourrait être suivie d'(auto)-observation (afin d'encourager la réflexion métacognitive et la prise de recul) et d'entraînement visant à remédier aux problèmes rencontrés.

La recherche sur l'acquisition de L3 révèle des différences dans les stratégies d'apprentissage des plurilingues par rapport à celles des monolingues confrontés à une première L2 en raison de leur expérience dans l'apprentissage des langues (Cenoz et Jessner 2009 : 127, Sawyer et Randa 2001 : 333). En général, les chercheurs montrent que les stratégies des apprenants plurilingues sont plus variées mais dépendent néanmoins de facteurs individuels.

Le processus d'activation de L1 ou de L2 (cf. *supra* : 2.2.4.2) remplit également la fonction de stratégie dans la communication, notamment quand il est intentionnel. Gaonac'h (1991) y attire l'attention en discutant principalement du rôle de la L1 mais en évoquant également celui d'une autre L2 :

Le recours à la L1 n'est d'ailleurs pas toujours conçu comme un « recours » : il peut s'agir selon certains auteurs (cf. par exemple Vincent, 1982) d'une stratégie parfaitement délibérée permettant de tester une hypothèse, dont la probabilité de vérification dépend du degré de transparence de la langue-cible par rapport à la L1. [...] On peut d'ailleurs faire le même raisonnement pour ce qui concerne l'utilisation d'une autre L2 déjà connue, jugée par l'apprenant proche de la langue-cible (l'anglais pour les asiatiques apprenant le français, par exemple) (*ibid.* : 149).

L'activation d'items lexicaux ou de structures à partir des autres codes représente pour l'apprenant un « double mouvement (résolution d'un problème/mise en place des moyens du bord) » qui contribue au développement de sa compétence dans la langue étudiée, comme le rappelle également Causa (2002 : 58).

Dans la mesure où nous nous intéressons au processus d'activation de L1 et/ou L2 lors de la production langagière en L3, la fonction de celle-ci sera classée parmi les stratégies de communication et plus particulièrement de production. Selon Gajo, « les stratégies de production correspondent à des tentatives d'utiliser le système linguistique efficacement et avec clarté, dans un minimum d'effort » (2001 : 114). Telles sont par exemple, la simplification, la répétition ou la planification de l'énoncé. Les stratégies de communication

permettent de gérer des problèmes liés à l'interaction, en utilisant par exemple l'évitement, la paraphrase ou la demande d'aide.

Les stratégies de production mises en œuvre par les apprenants plurilingues sont nommées aussi « stratégies compensatoires plurilingues » (Jessner 2006). Quelques recherches empiriques montrent que l'activation se produit soit comme stratégie délibérée ou consciente, soit de manière plutôt automatique, donc inconsciente et qu'elle peut ou non laisser une trace dans l'énoncé produit¹⁵. Il est évident que la rigueur méthodologique est particulièrement importante car l'observation ne peut se faire seulement au niveau des structures de surface. Les études introspectives (ou parfois rétrospectives) s'avèrent un instrument pertinent qui complète l'observation des occurrences de l'activation dans les textes produits ou dans les interactions.

2.2.5.3.Représentations

La notion de représentation qui s'est développée d'abord en psychologie sociale a été adoptée également par d'autres domaines tels que la sociolinguistique, la didactique et l'acquisition des langues. Ce dernier domaine considère les représentations comme « un élément structurant du processus d'appropriation langagière » en ce qu'elles sont à la base de stratégies d'apprentissage spécifiques en fonction de la distance perçue entre les systèmes linguistiques concernés (Castellotti et Moore 2002 : 9). Pour Py (2000), deux formes de représentations interagissent : « les représentations de référence, en mémoire, qui servent de point de référence aux participants (que ceux-ci y adhèrent ou pas), et les représentations en usage, évolutives parce qu'elles s'élaborent dans l'interaction » (Castellotti et Moore 2002 : 10). Leur nature est donc à la fois statique et dynamique.

Selon la perspective émergentiste, les sujets fondent leur pensée sur les « analogies et métaphores » car « nos sens sont conditionnés par nos expériences préalables, et [...] notre cerveau réagit aux sensations en fonction des connexions déjà en place, avec une modulation des ajustements plus ou moins efficace car des réseaux parallèles donnent des signaux divergents » (J.-P. Narcy-Combes et *al.* 2014 : 155).

Castellotti et Moore (2002 : 16-17) soulignent que la L1 est considérée comme « une bouée d'apprentissage » puisqu'elle est censée favoriser l'accès aux autres langues. Elle permet l'ancrage¹⁶ des nouvelles connaissances, des références croisées entre les systèmes

¹⁵ Ces résultats apparaissent dans la recherche empirique de Jessner (2006) qui analyse des écrits d'étudiants dont les réflexions à haute voix ont été enregistrées lors de l'écriture.

¹⁶ L'ancrage « permet d'adapter pour l'incorporer l'élément moins familier au sein des catégories familières et fonctionnelles que le sujet possède déjà » (*ibid.* : 9).

linguistiques et en même temps un regard distancié sur les différents fonctionnements de ces systèmes. Ceci contribue à la meilleure gestion des ressources à la disposition du sujet plurilingue. D'autres langues plus ou moins connues peuvent jouer le rôle « de passeur, d'intermédiaire, de médiateur », souvent grâce à leur proximité avec la L1 ou bien avec une autre langue apprise (*ibid.* : 18). Cette conception des rapports entre les langues confirme la perspective valorisante des pré-acquis pour tout nouvel apprentissage langagier.

Toutefois, la recherche sur les avantages du plurilinguisme comme facilitateur de l'apprentissage et de la communication en L3 ne peut négliger les facteurs sociolinguistiques susceptibles d'atténuer, voire d'infirmer l'hypothèse des effets positifs. En effet, plusieurs auteurs mettent en garde à ce sujet en évoquant l'importance des conditions qui doivent se réaliser pour que le plurilinguisme soit considéré comme atout non seulement du point de vue de la richesse des répertoires mais aussi pour l'apprentissage d'autres langues et dans la communication exolingue.

Dans leur rapport au sujet des représentations liées au bi-/plurilinguisme en contexte éducatif européen, Castellotti et Moore (*ibid.* : 13-16) identifient quelques régularités dans le comportement des acteurs impliqués dans l'enseignement/apprentissage des langues (éducateurs et apprenants):

- la langue-culture source sert de « mètre étalon » pour appréhender les autres langues-cultures, en tant que cadre familier et rassurant pour comparer et évaluer ce qui est nouveau et différent (ceci rejoint les concepts d'assimilation/de nativisation discutés plus haut, cf. *supra* : 1.2.2) ;
- chacune des langues en contact est perçue dans un espace cloisonné, donc la conception du plurilinguisme est vue comme fondée sur la juxtaposition et non sur la complémentarité ;
- le plurilinguisme est considéré comme une source de confusion et de mélange en ce qui concerne le lexique et l'alternance des langues car le processus de traitement langagier devient plus complexe.

Des études récentes menées en contexte universitaire français montrent que les étudiants ont des représentations plutôt « monolingues » au sujet de l'apprentissage des langues, le considèrent « difficile et traditionnel (décontextualisé) » (M.-F. Narcy-Combes et Jeoffrion 2013 : 8-9). S'ils perçoivent le plurilinguisme comme atout, c'est plutôt dans le sens d'« addition » que de « combinaison » et la prise de conscience de leur potentiel métalinguistique est freinée en raison de la pression normative (Bono 2006 : 49). De même, Souliou (2014) révèle que les étudiants ont « des représentations monocentrées des langues »

qui reflètent les caractéristiques de leur milieu universitaire, tout en observant dans leurs pratiques que le fait d'avoir appris l'anglais L2 favorise l'apprentissage du français L3.

Ces considérations confirment que l'atout plurilingue n'apparaît pas de manière automatique dans toute situation d'acquisition de L3 mais qu'il faut créer des conditions favorables pour son développement et surtout pour sa reconnaissance comme capital par les apprenants, les institutions et la société. Cette reconnaissance passe par l'acceptation des traces d'autres langues dans les pratiques discursives des apprenants de L3 qui résultent souvent d'une mise en œuvre stratégique de l'ensemble de leurs connaissances et compétences déjà acquises.

Après avoir examiné en détail les conceptions du plurilinguisme issues de la neuro- et de la psycholinguistique, nous nous arrêterons brièvement sur celles développées en sociolinguistique, entrées plus largement en didactique des langues, afin de dégager les concepts importants pour notre recherche.

2.3.Définition sociolinguistique du plurilinguisme

2.3.1. Plurilinguisme, polyglottisme et multilinguisme

Beacco (2005 : 19) définit le **plurilinguisme** comme « capacité que possède un individu d'utiliser plus d'une langue dans la communication sociale, quel que soit le degré de maîtrise de ces langues ». Cette définition contraste avec celle de **polyglottisme** qui caractérise « un locuteur plurilingue particulièrement expert » (*idem*). Le phénomène de plurilinguisme individuel est à distinguer également du **multilinguisme** utilisé dans la littérature francophone pour désigner la coexistence de plusieurs langues ou communautés linguistiques dans une zone géographique donnée. Ainsi, la distinction suivante est-elle faite dans les travaux du Conseil de l'Europe :

Le terme de plurilinguisme désigne la capacité des locuteurs d'employer plus d'une langue ; il envisage donc les langues du point de vue de ceux qui les parlent et qui les apprennent. Le terme de multilinguisme, en revanche, rend compte de la présence de plusieurs langues sur un territoire donné, indépendamment de ceux qui les parlent. Ainsi, le fait que deux ou plusieurs langues soient présentes dans une aire géographique n'implique pas automatiquement que les habitants soient en mesure d'utiliser plusieurs de ces langues ; certains ne se servent que de l'une d'entre elles (Beacco et *al.* : 2010).

Dans la recherche anglo-saxonne, le terme *multilingualism* est employé dans les deux cas, parfois avec la distinction entre *individual multilingualism* et *societal multilingualism* (Cenoz et Genesee 1998, Jessner 2006). Nous fondant sur la distinction introduite par les

travaux du Conseil de l'Europe, nous avons choisi d'utiliser le terme « plurilinguisme » pour traiter de la capacité individuelle des locuteurs et des apprenants de langues.

2.3.2. Compétence plurilingue et pluriculturelle

La notion de Compétence Plurilingue et Pluriculturelle (CPP) est introduite dans les documents de référence du Conseil de l'Europe pour les langues dès la fin des années 1990. Coste, Moore et Zarate (1997 : 11) définissent la CPP comme :

la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel.

Ils insistent sur la complexité et l'hétérogénéité de la nouvelle notion, de même que sur le caractère intégré de ses dimensions.

Ces caractéristiques sont reprises par le CECR (Conseil de l'Europe 2001 : 129) qui met en valeur la capacité de tout acteur social de communiquer et d'interagir, en puisant dans ses ressources linguistiques et ses expériences culturelles multiples en fonction de ses besoins. Selon cette conception de la compétence plurilingue, l'individu possède « une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent » (*ibid.* : 11). La compétence plurilingue ne consiste pas « en une simple addition de compétences monolingues » et présente un caractère déséquilibré et évolutif en lien avec les contextes linguistiques et culturels divers (*ibid.* : 104). Cette définition adopte donc un point de vue holistique qui s'oppose au modèle du locuteur natif monolingue.

La compétence plurilingue ainsi définie repose sur le concept de compétence de communication proposé par Hymes en 1972 en tant que capacité d'utiliser la langue de manière appropriée et efficace en contexte social. Cependant, à ce concept originel ont été ajoutées d'autres composantes et caractéristiques qui opèrent des déplacements paradigmatiques significatifs (cf. Coste et *al.* 2012, Moore et Castellotti 2008, Blanchet 2007, Moore 2006, Coste 2002, 2001, Cenoz et Genesee 1998, Coste, Moore et Zarate 1997, 2009).

2.3.3. Déplacements par rapport à la compétence de communication

À la différence de la compétence de communication qui se caractérise par « la juxtaposition de ses composantes », la compétence plurilingue et pluriculturelle repose sur leur intégration, la possibilité de différenciation et d'interpénétration dans un ensemble global et singulier pour chacun (Moore 2006 : 212-213). Le locuteur plurilingue développe cette capacité dans plusieurs langues selon un modèle dynamique qui permet des réajustements aux

systèmes linguistiques en interaction au fur et à mesure de l'évolution de ses appartenances identitaires et de ses besoins de communication (Jessner 1997 citée dans Cenoz et Genesee 1998 : 18). En outre, il est reconnu que les compétences dans certaines langues du répertoire individuel peuvent être imparfaites ou partielles, ce qui implique l'existence d'un déséquilibre temporaire des compétences entre les langues.

Le contexte socioculturel d'acquisition et d'utilisation des langues joue à tous les niveaux et donne lieu aux « circulations, médiations et passages entre les langues et entre les cultures » (Coste, Moore et Zarate 1997/2009 : V). Les langues dont dispose l'individu ne sont donc plus considérées de manière cloisonnée. Tout ceci permet d'envisager « la compétence comme individuelle et singulière, et intimement liée aux parcours de vie et aux biographies personnelles et, à ce titre, soumise à l'évolution et au changement, que ce soit dans le cadre scolaire ou en dehors de celui-ci » (*idem*).

La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle est à considérer en lien étroit avec celle de répertoire.

2.3.4. Répertoire

Dans une perspective plurilingue, tout locuteur développe un répertoire langagier individuel constitué de capacités linguistiques qui peuvent être mobilisées de manière variable dans les interactions en fonction de la situation de communication. Le répertoire est considéré comme un ensemble de ressources qui ne coïncide pas avec la compétence bien qu'il soit lié étroitement à celle-ci :

La compétence plurilingue et interculturelle peut être définie comme la capacité à mobiliser – de façon adaptée aux circonstances – le répertoire pluriel de ressources langagières et culturelles pour faire face à des besoins de communication ou interagir avec l'altérité ainsi qu'à faire évoluer ce répertoire (Beacco et *al.* 2010 : 8).

Les répertoires plurilingues et pluriculturels se constituent de manière évolutive en fonction du parcours et de l'expérience individuelle au contact de langues et de cultures dans des contextes variés. De plus, le locuteur natif n'est plus visé comme modèle dans l'apprentissage des langues :

Qui dit répertoire dit ensemble mouvant, évolutif, adaptable de ressources linguistiques, mais aussi de représentations sur leurs usages ainsi que de stratégies et de capacités susceptibles de mobiliser ces ressources et de les combiner dans des contextes diversifiés (Castellotti 2006 : 322).

Les passages entre les langues du répertoire qui se manifestent le plus souvent dans l'alternance codique (Causa 2002) sont conditionnés surtout par des facteurs sociaux et

identitaires. Ces phénomènes sont perçus comme signes d'adaptation aux interlocuteurs, aux objectifs de la communication, aux statuts des langues par rapport à la situation, etc. Selon Moore (2006 : 102), cette caractéristique des pratiques plurilingues n'est plus interprétée comme marque de gestion imparfaite des langues connues par le locuteur mais de son « hypersensibilité » aux dimensions du contexte où se produit le discours. Dans de nombreux cas, un autre trait particulier du répertoire du sujet plurilingue est la difficulté à désigner quelle langue a le statut de « maternelle ». En effet, l'adjectif « maternelle » renvoie à des données variables selon le vécu des personnes d'où la difficulté de le considérer comme critère de choix opératoire (*ibid.* : 106).

2.4.Synthèse et positionnement

L'étude des fondements neuro- et psycholinguistiques du plurilinguisme nous conduit à conclure qu'il est impossible d'envisager les systèmes linguistiques du répertoire des locuteurs plurilingues comme isolés en ce qui concerne le stockage des données dans le cerveau et le traitement langagier. Nous avons vu que les conceptions linéaires des modèles psycholinguistiques de la production langagière issus de la recherche sur le bilinguisme évoluent vers des modèles dynamiques du plurilinguisme qui tentent d'expliquer l'acquisition de plusieurs langues dans sa complexité. Le *DMM* de Herdina et Jessner (2002) et le modèle des rôles/fonctions de Williams et Hammarberg (1998) semblent être les plus opérationnels pour tenir compte des processus complexes et dynamiques qui influent sur l'apprentissage du français L3 et les aspects qui nous intéressent.

L'évolution de la recherche sur l'interprétation des productions non conformes à la norme nous a conduite à la définition du concept d'activation partielle d'une autre langue que celle attendue en tant que phénomène émergeant du contact entre les langues connues et la L3. Les facteurs principaux qui influent sur ce phénomène ont été dégagés : la typologie linguistique, le niveau de compétence, le statut de L2, l'utilisation récente et la formalité du contexte. Nous avons étudié également les développements récents dans la recherche sur trois caractéristiques interreliées de l'apprenant plurilingue : l'aptitude, les stratégies et les représentations.

Le plurilinguisme a été défini enfin du point de vue sociolinguistique, en insistant sur son caractère complexe, hétérogène et déséquilibré mais en même temps « unitaire ». La compétence plurilingue permet au locuteur-acteur de gérer son répertoire selon une configuration dynamique et évolutive, c'est-à-dire de s'appuyer sur sa capacité « à interpréter le contexte, à s'y adapter, à se positionner pour le reconfigurer en jouant localement des

ressources linguistico-culturelles à sa disposition » (Moore et Castellotti 2008 : 14). Elle se présente aussi comme singulière pour tout individu et se rattache à son profil identitaire et à son parcours de vie.

Pour notre recherche, il s'agit non seulement d'observer les manifestations du plurilinguisme *a posteriori*, c'est-à-dire en relevant les occurrences d'activation des codes dans la production écrite des apprenants¹⁷ mais de l'exploiter de manière active *a priori* à des fins pédagogiques et d'apprentissage. Ceci signifie que nous nous appuyerons sur le potentiel de l'*input* plurilingue et du repérage de caractéristiques saillantes qui présentent des analogies et des contrastes afin de trouver des « raccourcis » pour améliorer la compétence de production écrite des apprenants. Nous essaierons de voir plus loin comment ce type de travail pourrait s'intégrer dans un dispositif de tâches fondées sur le traitement de contenu et ancrées dans la réalité sociale (cf. *infra* : 4.4).

Après avoir examiné dans les deux premiers chapitres les conceptions expliquant le fonctionnement langagier et la production langagière, ainsi que les processus impliqués dans l'apprentissage des langues de manière globale, nous aborderons dans le chapitre suivant les conceptions liées à la production écrite en L2 et en L3 et à la didactique de l'écrit.

Chapitre 3. Production écrite en L2 et en L3

3.1.Introduction

La recherche sur les processus inhérents à la production écrite est plus récente et moins fructueuse que celle sur la compréhension de l'écrit et sur la production orale (cf. Fayol 2007, Lemaire 2006, Cuq et Gruca 2005, Gaonac'h et Fijalkow 1998, Deschênes et Cloutier 1987). Toutefois, comme le mentionne Fayol (2007 : 21), les travaux dans ce domaine se sont enrichis, notamment en ce qui concerne les questions relatives à l'apprentissage de la production écrite par les adultes et les enfants. Plusieurs modèles théoriques ont été proposés afin d'expliquer les facteurs qui influencent les processus de composition, la nature de ces derniers et leurs interrelations. Si les premiers modèles suivaient une organisation linéaire,

¹⁷ Notre approche dans le mémoire de M2 (cf. Bozhinova 2014, 2013) était fondée sur l'analyse des occurrences de l'activation partielle des autres langues connues par les apprenants dans leurs productions écrites du point de vue linguistique. C'est d'ailleurs cette approche qui est utilisée dans la recherche en *TLA* qui ne se contente que d'expliquer les phénomènes et n'aborde presque pas le niveau méthodologique.

c'est-à-dire par étapes distinctes et séquentielles (Rohman 1965)¹⁸, les modèles plus récents ont insisté sur le caractère récursif de l'écriture. Cependant, peu de modèles tentent de décrire les processus qui relèvent de la production écrite en L2 et aucun à notre connaissance, n'aborde la complexité de la rédaction de l'apprenant/locuteur plurilingue.

Nous essaierons de voir si les modèles existants sont compatibles avec les conceptions déjà développées au sujet de l'apprentissage en général dans une perspective cognitiviste et socioconstructiviste et du traitement langagier complexe et dynamique chez les apprenants/locuteurs plurilingues (cf. 1.2.1, 1.2.2, 2.2.3). Nous nous posons également des questions au sujet de la transposition didactique de ces modèles, à savoir : quelles sont les implications didactiques de ces modèles, quelle est leur application dans les pratiques pédagogiques en L2, quels types d'étayage il convient de proposer à un public plurilingue. La revue de la littérature nous aidera à réfléchir également sur ce qui pourrait nous être utile sur le plan méthodologique.

La question de l'écrit ne peut omettre une réflexion sur les genres et sur leur importance pour l'enseignement/apprentissage en particulier. En quoi la notion de genre peut être opérationnelle pour une approche plurilingue et pluriculturelle ? Qu'est-ce que l'articulation lecture – écriture pourrait apporter pour cette approche ? Nous touchons ainsi aux dimensions discursives, pragmatiques et socioculturelles de la capacité à produire du discours écrit. Ces aspects sont particulièrement importants pour le développement d'une vraie compétence plurilingue, telle que vue dans la recherche sur les langues tertiaires que nous essaierons d'aborder dans un cadre unificateur particulier.

3.2.Modèles psycho-cognitifs de la production écrite

3.2.1. Modèle de base

Flower et Hayes (1980) ont proposé un modèle de la production écrite fondé sur l'analyse de protocoles verbaux recueillis en temps réel au cours de cinq ans (Flower et Hayes 1981). D'après ce modèle, l'activité de rédaction comporte trois éléments : **l'environnement de la tâche** (ou les différents paramètres du contexte de production), la **mémoire à long terme** et le **processus de production**. Ce dernier est segmenté en trois étapes qui, à la différence des modèles linéaires, se composent de sous-processus mentaux élémentaires organisés dans une structure hiérarchique émergeant à tout moment au cours de la rédaction.

¹⁸ Flower et Hayes (1981) mentionnent deux exemples de modèles qui distinguent des étapes successives dans le processus d'écriture : pour Rohman (1965), les trois étapes sont préécriture/écriture/réécriture, tandis que pour Britton et *al.* (1975), conception/incubation/production.

Les trois étapes de base, notamment la **planification**, la **mise en texte** et la **révision** (ou l'édition) sont surveillées par un **monitor** ou «une *instance générale de gestion des différentes opérations* » (Ollivier 2011 : 67). Au cours de la première étape, les scripteurs rassemblent et organisent leurs idées, tout en se fixant des objectifs pragmatiques. La mémoire à long terme est importante à cette étape parce que c'est là que sont stockées les connaissances que le scripteur a besoin de mobiliser pour rédiger son texte, par exemple celles qui sont liées au sujet, au destinataire, au type de texte à écrire etc. Le processus de mise en texte représente la traduction des idées ou des images mentales en langage écrit. Le scripteur est amené à porter son attention sur les formes linguistiques et donc sur les contraintes du code écrit de la langue cible, en sélectionnant le lexique et les structures syntaxiques et rhétoriques en fonction de ses objectifs. La nécessité de porter une attention consciente sur différents problèmes linguistiques à cette étape augmente la charge cognitive, ce qui peut interférer avec la planification et de ce fait, modifier partiellement les objectifs du scripteur. La révision consiste à relire et évaluer le texte produit. Elle peut porter sur le plan formel, organisationnel ou conceptuel afin d'améliorer le texte et d'obtenir une version finale. Ce processus peut s'activer à tout moment et réactiver un nouveau cycle de planification et de mise en texte. Le rôle de l'instance générale de gestion des opérations (*monitor*) est d'assurer une surveillance stratégique sur l'activation des processus et des sous-processus qui fonctionnent de manière hiérarchique et imbriquée. Les interrelations entre ces éléments et processus sont représentées dans la figure 2.

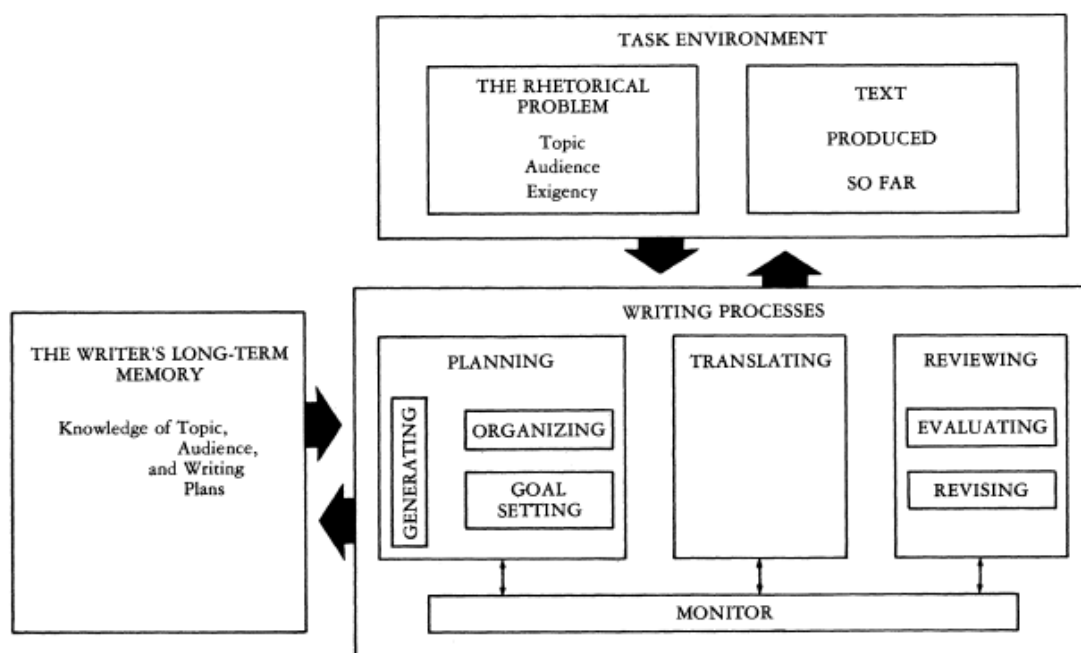


Figure 2 : Structure du modèle de base de la production écrite (Flower et Hayes 1981 : 370)

Ce modèle qui a servi de base à d'autres modèles se rapporte à l'écriture en L1. Il a été critiqué par exemple, pour sa représentation très schématique de l'activité d'écriture sans explication des mécanismes concrets qui permettent de réaliser les différentes étapes. Il ne fournit donc qu'un cadre conceptuel très général qu'il est difficile de mettre directement à l'épreuve expérimentale (Lemaire 2006, Alamargot et Chanquoy 2001). Les processus et les représentations décrits ne sont en effet présents et opératoires que chez les scripteurs expérimentés (Cuq et Gruca 2005, Alamargot et Chanquoy 2001). Néanmoins, la recherche empirique s'y réfère souvent et d'autres modèles s'en sont inspirés, y compris pour les apprenants de L2.

3.2.2. Évolutions du modèle de base

Selon Fayol (2007 : 22), les modèles de la production écrite construits à la suite de celui de Flower et Hayes (1980) constituent « des (sous-) composantes linguistique et graphomotrice du modèle précédent ». Il synthétise leur contenu de la manière suivante :

Une synthèse de ces modèles fait apparaître que la PVE [Production Verbale Écrite] mobilise des connaissances de deux types : connaissances relatives au contenu évoqué (le thème du texte) et connaissances langagières (lexique, syntaxe, agencements rhétoriques). Elle fait également intervenir une mémoire temporaire (mémoire dite de travail) susceptible à la fois de maintenir actives les informations et de les manipuler. Elle s'inscrit également dans une situation dynamique : le texte à produire dépend des conditions de production (consigne) et de ce qui a déjà été rédigé (Fayol 2007 : 22).

Les trois processus de base sont en général maintenus, notamment la planification, la mise en texte et le retour sur le texte. L'inconvénient de ces modèles du point de vue de l'enseignement/apprentissage est que les facteurs susceptibles de contribuer à l'amélioration de la production écrite n'ont pas été étudiés par leurs auteurs. D'un autre côté, les étapes de la planification et du retour sur le texte ont été privilégiées dans les études aux dépens de l'explication des problèmes impliqués dans le processus de mise en texte (*ibid.* : 24-25).

Une première tentative d'expliquer l'évolution de la production écrite est faite par Bereiter et Scardamalia (1987). Ils proposent deux modèles pour décrire l'acte d'écriture fondés sur des stratégies différentes : la stratégie de formulation des connaissances (*knowledge telling strategy*) et la stratégie de transformation des connaissances (*knowledge transforming strategy*). Alamargot et Chanquoy (2001 : 6) expliquent ces stratégies de la manière suivante : dans le premier cas, il s'agit d'une stratégie globale mise en œuvre par les scripteurs novices qui rédigent le texte en exposant leurs idées telles que récupérées dans la mémoire à long terme sans réorganiser le contenu conceptuel ou les formes linguistiques. Dans le second cas, des scripteurs plus expérimentés (le plus souvent adolescents et adultes)

sont capables de réajuster le contenu conceptuel en fonction des objectifs rhétoriques et pragmatiques et la partie du texte déjà rédigée. Ces stratégies se situent aux extrémités d'un continuum, ce qui signifie que pour atteindre l'expertise dans l'écriture, le scripteur passe par des stratégies intermédiaires (*idem*).

Ce modèle a le mérite d'adopter une double perspective en tenant compte des capacités de rédaction des scripteurs novices et experts et de la possibilité d'évolution de ces capacités. Cependant, d'après Fayol (2007 : 25), les auteurs ne proposent en effet qu'une description sans discuter des facteurs susceptibles d'expliquer l'évolution des stratégies de production écrite. Ayant étudié ces facteurs, d'autres chercheurs (Berninger et *al.* 1996 et McCutchen 2000, cités dans Fayol, *idem*) ont montré que les connaissances du sujet sur le thème et sur la structure des textes conditionnent significativement leur qualité et leur quantité. Ceci rejoint la conception discutée plus loin selon laquelle la connaissance du contenu a un effet positif sur la performance langagière en général (cf. *infra* : 3.3.3). La révision des textes est aussi fondamentale pour l'amélioration de la production écrite car elle amène à détecter les manques ou les erreurs et à chercher des solutions aux problèmes rencontrés.

Une critique fréquente aux modèles psycho-cognitifs de la production écrite du point de vue de l'enseignement/apprentissage des langues est due au fait qu'ils considèrent l'acte d'écriture uniquement comme un processus individuel guidé par des mécanismes cognitifs internes. Or, il s'agit d'un acte socialement situé de nature communicative. Les propositions plus tardives se sont donc orientées vers des théories socio-cognitives qui accordent une place importante à l'interaction et à la négociation avec des lecteurs réels afin de réfléchir sur les interprétations possibles du texte.

En effet, les auteurs eux-mêmes ont trouvé nécessaire de réviser les premiers modèles. Dans la version améliorée du modèle initial (Flower et Hayes 1980), Hayes (1996) propose une réorganisation des processus et introduit de nouveaux éléments au sein de son architecture. Alamargot et Chanquoy (2001 : 18) insistent sur quatre différences fondamentales par rapport au premier modèle :

- la mémoire de travail qui était absente initialement, joue désormais un rôle central dans la production de texte ;
- ce concept est introduit pour différencier entre le traitement des représentations phonologiques, visuo-spatiales et sémantiques ;
- la motivation et les affects y trouvent leur place en tant qu'élément important pour le scripteur ;

- les processus principaux sont réorganisés : la révision est remplacée par l'activité d'interprétation du texte, l'élaboration du plan du texte fait partie du processus plus général de réflexion et la mise en texte est incluse dans un autre processus plus général, la production de texte.

L'environnement de la tâche est également enrichi : il comprend le contexte social (destinataires et collaborateurs) et le contexte physique (texte déjà produit et moyen de mise en texte). Ce modèle se rapproche, à notre avis, de celui du psychologue québécois Deschênes (1988 : 79) en ce qu'il regroupe les éléments impliqués dans l'activité d'écriture dans deux grands volets : l'environnement de la tâche et l'individu (chez Deschênes, ce sont la situation d'interlocution et les caractéristiques du scripteur). Le modèle de Deschênes (*ibid.*) est plus élaboré et a le mérite de relier l'activité d'écriture à celle de compréhension.

Les modèles décrits jusqu'ici sont conçus pour la production écrite en L1. En effet, il est rare de trouver des modèles qui décrivent la production en L2. Cependant, la recherche signale des différences entre les deux situations d'écriture, sans doute d'importance essentielle pour la didactique de la production écrite qui nous intéresse.

3.3.Écrire et apprendre à écrire en langue L2

3.3.1. Différences entre production écrite en L1 et en L2

Selon Cornaire et Raymond (1994 : 64-69), les apprenants de L2 produisent des textes plus courts, utilisent un vocabulaire plus restreint et une syntaxe simple et commettent davantage d'erreurs. Ollivier (2011 : 67), pour sa part, souligne qu'aux trois types de contraintes interdépendantes rencontrées par les scripteurs en L1 – « la possible difficulté de mobiliser les connaissances présentes en mémoire à long terme, les règles gouvernant la production de textes et les problèmes rhétoriques » – s'ajoutent la compétence langagière limitée et les particularités socioculturelles des règles de production. Pour cette raison, « le contrôle local » semble être privilégié par rapport au « contrôle global » du texte (Hidden 2013 : 35). L'acte d'écriture est donc considéré comme un processus de résolution de problèmes liés aux différentes contraintes internes et externes. Par conséquent, pour l'enseignement/apprentissage de la production écrite en L2, il conviendra de proposer des « facilitations procédurales » (*idem*). Barbier (2004 : 183-186, citée dans Schaeffer-Lacroix 2009 : 96), indique également que la production écrite en L2 demande plus de ressources cognitives et plus de temps par rapport à celle en L1. L'étape à laquelle les scripteurs consacrent le plus de temps est celle de révision du texte, tandis que l'étape de planification

est plus brève et la génération d'idées, plus pauvre. Dans leurs textes, les répétitions sont plus fréquentes que dans les textes produits en L1.

Moirand (1979) a proposé un modèle de la production écrite en L2 qui sert toujours de référence en didactique car il est fondé sur l'interaction sociale, l'écriture étant considérée comme un acte socialement situé, ce qui implique que le scripteur écrit pour interagir avec le lecteur. Ce modèle est constitué des composantes suivantes impliquées dans l'acte d'écriture :

- le scripteur ;
- les relations scripteur/ lecteur(s) ;
- les relations scripteur/ lecteur(s)/ document ;
- les relations scripteur/ document/ contexte extra-linguistique (*ibid.* : 11).

Les appartenances du scripteur à des groupes sociaux, le passé socioculturel et les représentations au sujet des lecteurs se reflètent sur sa production. Il se construit une image de son lecteur avec qui il peut avoir certaines relations. En outre, il est guidé par une intention de communication pour produire un effet chez le lecteur. En tant qu'activité située dans un contexte extra-linguistique, la production écrite doit prendre en compte les paramètres principaux de ce contexte : le sujet, le lieu et le moment.

O'Brien (2004) rappelle les modèles les plus connus de la production écrite en L2 développés dans la recherche anglophone, notamment ceux de Zimmerman (2000), Chenoweth et Hayes (2001), Grabe et Caplan (1996) et Kern (2000).

Étant donné que le modèle de base pour L1 (Flower et Hayes 1980) passe sous silence le fonctionnement du processus de mise en texte, Zimmerman (2000) propose d'introduire un sous-processus appelé formulation provisoire (*tentative formulation*) qui peut générer des modifications du texte. Schaeffer-Lacroix (2009 : 96) ajoute que ces modifications passent par le tri et l'évaluation de formulations alternatives qui mènent souvent au choix d'une variante simplifiée et à la baisse de la qualité du texte. De plus, l'étape de formulation est étroitement liée à celle de révision, ce qui suppose que lors de la révision, l'étayage pédagogique peut prendre en compte les versions successives du texte.

Chenoweth et Hayes (2001), pour leur part, montrent que la fluidité dépend des processus de mise en texte et de révision. En effet, le paramètre principal qui influe sur la fluidité est celui de la longueur du texte produit dans un seul jet (*burst size*). Plus ce texte est long, plus le scripteur est capable de traiter des structures complexes. Ceci signifie qu'à l'étape de mise en texte, sa compétence linguistique avancée lui permet d'extraire facilement les formes lexicales nécessaires, tout en faisant attention à l'application des règles de

grammaire. Au contraire, en cas de compétence linguistique limitée, le sujet nécessite plus de ressources cognitives pour la mobilisation du lexique. Par conséquent, la grammaire est revue à l'étape du retour sur le texte déjà rédigé. Les auteurs du modèle affirment que les apprenants révisent moins avec l'augmentation de leur expérience linguistique parce qu'ils écrivent sans avoir besoin de revenir fréquemment sur la partie rédigée.

Grabe et Caplan (1996) proposent un modèle descriptif du traitement langagier communicatif, en intégrant à la fois les aspects cognitifs, sociaux et textuels de l'écriture. Leur modèle est fondé d'une part sur les conceptions sociolinguistiques de l'utilisation de la langue (contexte, situation, participants, cadre, tâche, texte, thème) et d'autre part, sur les éléments psycholinguistiques (objectifs internes, traitement verbal, traitement interne de l'*output*). L'intégration du contexte social, des processus cognitifs et du produit textuel est un atout de ce modèle car il accorde plus d'attention à la composante langagière et à la variation de la production de différents groupes de scripteurs. Cette description des phénomènes auxquels s'intéresse la recherche est plus souple que celle proposée par les modèles de la production écrite en L1.

Enfin, le modèle de Kern (2000) décrit également par O'Brien (2004) inclut des plans disponibles (*available designs*) organisés sur un continuum qui comprend aux deux extrémités les ressources linguistiques (systèmes d'écriture, vocabulaire, grammaire et conventions de cohésion) et les ressources schématiques. Les connaissances procédurales permettent d'utiliser les plans disponibles pour produire d'autres plans. L'auteur insiste sur l'effet facilitateur possible au cas où le scripteur est capable d'utiliser les plans disponibles en plusieurs langues, ce qui est intéressant pour notre étude. Kern (2000) considère surtout que l'écriture dépend du contexte socioculturel plus large. Ainsi, son modèle fondé sur les plans disponibles pose l'écriture comme un acte social et culturel qui inclut les aspects cognitifs et linguistiques. Ce modèle se rapproche de l'étude des genres que nous discutons plus loin. Il confirme également la nécessité de tenir compte des biographies des apprenants et du contexte d'apprentissage de langue et de production écrite.

3.3.2. Didactique de la production écrite

Se référant à Cumming et Riazi (2000), O'Brien (2004 : 4) indique que malgré l'information importante dont nous disposons au sujet de la manière dont les scripteurs composent des textes en L2, il en est beaucoup moins au sujet de l'apprentissage et des techniques d'enseignement qui peuvent favoriser l'amélioration de la production écrite en L2. Les difficultés viennent surtout de la complexité des configurations variables liées à

l'expérience et aux connaissances déjà acquises des apprenants de L2. La gestion de cette complexité est d'autant plus compliquée en classe de L3 dans une université internationale où les apprenants arrivent avec des expériences acquises en milieux éducatifs culturels différents.

L'enseignement/apprentissage de la production écrite en L2 s'inspire souvent des conceptions développées pour la L1. Dans une telle perspective, Myles (2002), résume les activités à privilégier de la manière suivante :

By incorporating pre-writing activities such as collaborative brainstorming, choice of personally meaningful topics, strategy instruction in the stages of composing, drafting, revising, and editing, multiple drafts and peer-group editing, the instruction takes into consideration what writers do as they write. Attention to the writing process stresses more of a workshop approach to instruction, which fosters classroom interaction, and engages students in analyzing and commenting on a variety of texts. The L1 theories also seem to support less teacher intervention and less attention to form (idem).

Cependant, les apprenants de L2 ont besoin d'un étayage plus ciblé en raison de leurs compétences limitées et non stabilisées dans cette langue. Ce besoin est particulièrement important à l'étape de révision qui nécessite de prendre en compte les facteurs socio-cognitifs et le rôle de l'erreur car ce sont les facteurs dont l'effet est essentiel pour le développement de l'écriture en L2 (*idem*). Par ailleurs, l'enseignement/apprentissage d'une langue est toujours inscrit dans une culture éducative qui a ses traditions et ses conventions. L'approche didactique décrite par Myles reflète surtout la culture éducative américaine où la composition en L1 a des traditions de ce genre.

Pour Cuq et Gruca (2005 : 184) la compétence de production écrite en L1 est liée étroitement à celle en L2 :

La didactique de la production écrite se constitue à partir de certaines constantes qu'on retrouve en langue maternelle et les variations qu'on peut remarquer au niveau de chaque constante dépendent essentiellement du niveau linguistique en langue étrangère et du répertoire discursif et textuel en langue maternelle.

Ils rappellent également que l'enseignement de la production écrite a été longtemps guidé essentiellement par une préoccupation de « la grammaire de la phrase simple ou complexe ». Selon Defays et Deltour (2003 : 252), les exercices d'écriture étaient surtout utilisés « dans une perspective normative et évaluative », c'est-à-dire pour contrôler les connaissances linguistiques. Aujourd'hui, les pratiques se sont orientées vers « la grammaire de texte : maniement des anaphores pronominales ou lexicales, de la référence déictique, de la variation thématique etc. » (Cuq et Gruca 2005 : 186). Les auteurs précités considèrent qu'il est nécessaire de « fonder l'apprentissage de l'écrit sur des bases plus solides » du point de vue théorique et pratique, étant donné que les supports pour la lecture, les activités de

communication et les explications des règles de structuration des textes ne sont pas utilisés de manière satisfaisante dans le matériel pédagogique.

Une des pistes possibles afin de faciliter l'enseignement/apprentissage de la production écrite de manière plus globale et systématique dès le niveau débutant est l'articulation des activités de lecture et d'écriture. Pour dépasser le niveau des structures de surface, il est nécessaire de choisir les textes supports en fonction de leurs caractéristiques typologiques. Ils peuvent servir « d'embrayeurs ou de 'modèles' » (*ibid.* : 188). Ainsi, à notre avis, il est possible que le travail avec des supports plurilingues permette de réactiver des connaissances antérieures et de repérer les ressemblances et les différences au niveau typologique des textes. Cet *input* peut servir également de base de comparaison entre les instances (blocs lexicalisés) qui ont une fonction pragmatique dans un discours donné. D'autant plus que, comme le rappelle Randall (2007 : 98-99), en raison de la capacité limitée de la mémoire de travail, la charge cognitive pourrait être diminuée si les processus ascendants sont encouragés en insistant sur le traitement de blocs dont la longueur augmente. Par ailleurs, des recherches ont montré que l'organisation de l'apprentissage autour du travail sur « un authentique contenu, disciplinaire, scientifique, littéraire, artistique ou autre » est favorable à la performance en L2 et peut accélérer le processus d'apprentissage de la langue¹⁹. (J.-P. Narcy-Combes 2005 : 55). Toutefois, nous croyons que la présentation de l'*input* ne suffira pas à cette fin. Comme l'affirment Crinon et Marin (2010 : 86) :

apprendre à écrire ne se résume pas à acquérir une somme de savoirs techniques – linguistiques et rhétoriques –, mais consiste aussi à s'insérer dans un réseau d'interactions diverses, à définir des intentions et à anticiper les réactions de futurs lecteurs, à utiliser les textes qu'on a lus, à exercer une activité critique sur les textes des autres.

L'*input* se doit donc d'être complété par un *feedback* de la part de l'enseignant et des tuteurs et par la discussion et la négociation avec les pairs à des moments spécialement conçus au sein du dispositif d'apprentissage.

3.3.3. Pratiques d'enseignement/apprentissage de la production écrite en L2

Les études qui présentent les résultats de recherches empiriques centrées sur un aspect de l'enseignement/apprentissage de la production écrite en L2 se multiplient, notamment avec l'entrée des TIC dans le domaine. Elles abordent par exemple le rôle de l'*input*, de la

¹⁹ La question de l'incidence de la connaissance du contenu (disciplinaire) sur l'apprentissage de L2 a été soulevée dans le cadre de l'enseignement immersif ou bilingue fondé sur le principe d'assurer « l'enseignement de la langue dans le cadre d'un enseignement non linguistique en langue seconde » (Gajo, 2001 : 12). Cet enseignement est connu surtout sous le sigle anglais *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*).

rétroaction, de l'interaction et de différents types d'aides à l'écriture (presque toujours sur support technologique). Aider à écrire signifie selon Gerbault (2010 : 40), « intervenir pour favoriser l'apprentissage aux niveaux communicationnel et cognitif, linguistique, affectif, et au niveau des compétences transversales ».

Le tableau 3 ci-dessous résume quelques études qui traitent de ces aspects et qui nous paraissent utiles pour les objectifs de notre recherche²⁰. Ces études se rapportent à l'apprentissage de la production écrite en L2, néanmoins elles nous intéressent car elles examinent les processus impliqués dans la production écrite qui font partie des modèles discutés plus haut. Seul le deuxième exemple adopte une approche plurilingue.

Études	Tâche	Input	Interaction	Aides à l'écriture	Langue(s)/ niveau
J.-P. Narcy-Combes (2005)	rédiger des condensés de textes	articles	non	copier/coller d'éléments pertinents ; nécessité de centre de ressources et de micro-tâches	anglais L2 (domaine Lansad)
Bussière et J.-P. Narcy-Combes (2014)	écrire un journal de bord de voyage (simulation)	non	échanges par petits groupes à toutes les étapes de la production	traducteurs (traducteurs <i>Google</i> et <i>Reverso</i>) et dictionnaire (<i>Larousse</i>) en ligne	espagnol L2 (niveau A2)
Elola et Oskoz (2010)	écrire des essais argumentatifs sur une page wiki (<i>PB wiki</i>)	brouillons et discussions échangés entre les apprenants	discussion collective lors de la planification ; collaboration en binôme par chat en L2 lors de la planification et de la révision	<i>feedback</i> fourni pour le brouillon	espagnol L2 (niveau avancé)
Freiermuth (2005)	écrire des rapports professionnels (simulation)	glossaires rédigés par les étudiants	rédaction par petits groupes	non précisé	anglais L2 (étudiants, 2 ^e année)
Loisy et <i>al.</i> (2011)	création de blogs personnels pour argumenter sur des sujets choisis librement / interaction sur forum	productions publiées et accessibles à tous	commentaires des pairs	non précisé	FLE (master 1)
Chambers (2010)	écrire des textes scientifiques	corpus et concordanciers	non précisé	recherche dans le corpus ou consultation de lignes de concordance pour réviser ou formuler	français L2 (niveau avancé)
Schaeffer-Lacroix (2010)	rédiger 3 textes pour un site touristique fictif	mini-corpus <i>Visites guidées</i> et <i>Livre d'or</i>	non	recherche dans les corpus et consultation de lignes de concordance pour réviser ou formuler	allemand L2 (élèves, 4 ^e année)
Foucher et <i>al.</i>	rédiger un guide	extraits de	échanges avec les	séances de	français L2

²⁰ La plupart des études sont publiées dans le numéro thématique de la *Revue française de linguistique appliquée* « Apprendre à écrire : l'apport des nouvelles technologies », 2010/2 - Vol. XV.

(2010)	touristique de Chypre	guides du routard	tuteurs lors de la rédaction et de la révision	clavardage avec les tuteurs et forums	(étudiants de niveau A2-B1)
Mangenot et Phoungsub (2010)	rédiger différents types de textes (carte postale, recette de cuisine etc.)	textes modèles fournis par le logiciel	commentaires des textes (version finale) publiés sur le forum	aides par incitations avec le logiciel <i>SribPlus</i>	français L2 (étudiants de niveau B1-B2)
Ollivier (2010)	rédiger un article pour <i>Wikipedia</i>	analyse d'articles existants	amélioration des textes par d'autres internautes	service de correction <i>Orthonet</i>	français L2 (étudiants de niveau B1+)

Tableau 3 : Exemples de pratiques d'enseignement/apprentissage de la production écrite en L2

Comme on le voit, les tâches d'écriture visent la rédaction soit d'écrits académiques (essai argumentatif, article scientifique, condensé d'articles), soit de différents types de textes dans le cadre d'une tâche sociale, d'un projet de publication en ligne ou d'une simulation. Le premier type de tâches s'adresse aux apprenants de niveau avancé à l'université. Le second convient aux publics moins avancés de différents âges qui s'intéressent plutôt à des sujets socioculturels.

Une partie des études proposent un *input* spécialement conçu pour le public et la tâche, à savoir des textes qui peuvent servir de modèles afin de repérer l'organisation textuelle et certains éléments qui caractérisent le genre donné. D'autres, exploitent les brouillons produits par les apprenants eux-mêmes afin de dégager les problèmes et de s'entraider à y remédier. L'interaction est présente souvent et fait partie de la médiation pour produire les textes : les apprenants discutent en binôme, par petits groupes, avec des tuteurs ou bien collectivement avec l'enseignant-tuteur. Elle a lieu surtout en phase de révision mais parfois, lors de la rédaction ou de la planification. Dans les deux dernières études, il s'agit d'une rétroaction évaluative de la part des pairs ou de lecteurs réels du produit publié en ligne.

Les aides à l'écriture sont avant tout technologiques : copier/coller, traducteurs et dictionnaires en ligne, corpus et concordanciers, logiciel semi-tutoriel ou clavardage. Elles font partie du dispositif conçu par les enseignants(-chercheurs) et les tuteurs qui assurent le suivi à toutes les étapes de la tâche. Souvent, les phases d'interaction et de travail individuel alternent et l'apprenant a la possibilité d'écrire un brouillon, de recevoir les commentaires des pairs et de l'enseignant, de recourir aux aides fournis par les outils technologiques avant de rédiger une dernière version du texte qui gagne à être partagé avec des lecteurs réels. La plupart de ces expérimentations qui visent la co-construction de la compétence de production écrite et l'autonomisation progressive des apprenants rapportent des résultats positifs et conformes aux objectifs visés.

Tous ces éléments semblent pertinents pour notre recherche car ils s'inscrivent dans le cadre théorique développé jusqu'ici. Nous retenons en particulier l'idée de proposer :

- des tâches qui ont du sens dans la vie réelle et qui visent une production qui sera partagée avec d'autres francophones en dehors de la classe ;
- des corpus de petite taille afin de renforcer la connaissance des conventions des genres étudiés ;
- des moments de production individuelle et d'interactions en petits groupes et collectives pour focaliser l'attention sur les problèmes et y remédier ;
- une rétroaction qui vise l'auto-correction plutôt que l'évaluation et la correction par l'enseignant.

Étant donné que notre étude concerne des apprenants plurilingues et que nous nous appuyerons sur leur expérience antérieure, nous ajouterons à cette approche le travail avec des corpus parallèles disponibles en ligne. Ce point sera développé davantage dans le chapitre 4 qui traitera des dispositifs soutenus par les TIC.

3.4.Écrire et apprendre à écrire en L3

Nous présenterons les caractéristiques de la production écrite d'apprenants plurilingues avant de nous tourner vers quelques approches qui concernent l'apprentissage de plusieurs langues en général. Nous essaierons de voir dans quelle mesure ces approches pourraient être utiles pour l'apprentissage de la production écrite.

3.4.1. Production écrite des apprenants plurilingues

La littérature ne propose pas de modélisations spécifiques pour le cas de la production écrite d'apprenants plurilingues. La recherche sur l'apprentissage de L2 mentionne déjà la possibilité de transferts lors de la production écrite et leur traitement. Par exemple selon Defays et Deltour (2003 : 253), des transferts sont « possibles, souhaitables ou néfastes d'une langue à l'autre, en fonction des contextes culturels et des genres de discours correspondants ».

C'est surtout la recherche en acquisition de L3 (*TLA*) qui fournit des données sur certains aspects de la production écrite d'apprenants plurilingues bien que ce domaine accorde une place plus importante à la production orale. Les dimensions qui attirent le plus l'attention des chercheurs sont l'activation des codes, les stratégies translinguistiques et la conscience métalinguistique. Nous avons vu plus haut que ces phénomènes peuvent jouer un rôle facilitateur pour la production langagière en L3 (cf. *supra* : 2.2.4.2, 2.2.5). Cependant, les recherches n'ont porté que sur le lexique et la morphosyntaxe (Bouvy 2000) et sur le lien

entre conscience linguistique et influence translinguistique en général (Jessner 2006) sans aborder les niveaux discursifs supérieurs à la phrase. Dans les deux cas mentionnés, les méthodologies de recherche sont fondées sur l'analyse des erreurs et de protocoles verbaux recueillis en temps réel.

Selon la plupart des contributeurs à l'ouvrage collectif dirigé par Manchón *Writing in foreign language context* (2009), les scripteurs plurilingues agissent comme utilisateurs multicompétents d'une L3 donnée, en s'appuyant sur les différentes langues connues et leurs connaissances multiples lors de la production écrite dans cette langue (cf. les chapitres par Rinnert et Kobayashi, Celaya et Navés, Cumming, Manchón et *al.*, Ortega, Schoonen et *al.*). Ils s'accordent à dire que la production écrite de l'apprenant de L3 est une activité nettement plurilingue. Les scripteurs transfèrent des connaissances, des habiletés, et activent des éléments de leur répertoire plurilingue au niveau des processus et du produit (*ibid.* : 12). Plusieurs facteurs sont à considérer pour comprendre la complexité de l'acte d'écriture en L3 :

Multilingual writers' writing performance shows a complexity that can be more fully understood when the joint combination of language availability and language expertise, writing expertise and educational experience are jointly combined in the analysis (ibid.: 121).

3.4.2. Approches compatibles avec l'apprentissage de la production écrite en L3

Candelier (2008 : 68) propose d'englober dans l'appellation « approches plurielles » les approches « mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles ». Il s'agit notamment de la Didactique Intégrée des Langues (DIL), de l'approche interculturelle, de l'intercompréhension entre les langues parentes et de l'éveil aux langues. Leur objectif principal est d'articuler les enseignements des langues de manière à favoriser le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle, telle que préconisée par le CECR. Nous prenons en compte plus particulièrement certains aspects de la didactique intégrée, de l'intercompréhension et de l'approche interculturelle qui paraissent incontournables pour l'enseignement/apprentissage de L3 dans le contexte universitaire.

3.4.2.1. Didactique intégrée des langues

La DIL qui promeut une vision décroisonnée des enseignements linguistiques est issue des travaux du Conseil de l'Europe qui, dès 1972, incite les responsables éducatifs à encourager la prise en compte des similitudes entre les langues plutôt que des différences et à établir des liens plus étroits entre l'enseignement de la langue maternelle et celui des autres langues vivantes Cavalli (2005 : 194-195). Ces orientations sont reprises et développées par quelques chercheurs, à savoir : Roulet (1980) qui insiste sur la nécessité d'intégrer l'approche

didactique à l'enseignement de L1 et de L2, suivi de Dabène (1994) évoquant, le besoin de « décloisonnement des enseignements linguistiques » (Cavalli 2005 : 194-195).

Les travaux de Vygotsky (1962 [1934]) souvent cités comme fondamentaux pour la mise en place d'une telle didactique démontrent l'existence de rapports d'influence cognitive réciproque entre L1 et langue étrangère. Ainsi, deux principes gèrent la mise en place de la DIL : le principe de l'anticipation et le principe de la rétroaction. Selon le premier principe, l'acquisition de L1 précède chronologiquement celle de L2 et le premier professeur de langue effectue un travail de préparation aux enseignements consécutifs ou parallèles d'autres langues en faisant installer des savoirs, des savoir-faire et des stratégies de base dans la première langue enseignée à l'école. Selon le second principe, l'acquisition de L2 exerce une rétroaction sur les connaissances préalablement acquises en L1 en permettant la distanciation, la restructuration, la stabilisation et l'approfondissement de ces connaissances (Moore 2006 : 201).

Pour Gajo (2006 : 3), un des avantages non négligeables de la DIL consiste dans l'économie à plusieurs niveaux de l'enseignement/apprentissage: « la progression en spirale » pour ce qui est de l'organisation des enseignements linguistiques au sein du curriculum (niveau macro) ; « l'économie stratégique et linguistique » (niveau micro) fondée sur la capacité déjà acquise à résoudre des problèmes dans d'autres langues et sur la transparence entre langues voisines ; « l'économie cognitive » (plus difficile à observer) qui s'actualise dans l'apprentissage plus rapide dans ces conditions didactiques.

L'enseignement/apprentissage de L3 fondé sur la comparaison et les contrastes avec les autres langues concernées peut être mis en place selon différentes approches. Jessner (2006 : 123-129) présente quelques propositions didactiques expérimentées récemment dans la recherche, par exemple :

- la réintroduction de l'analyse contrastive non plus comme activité réalisée par des linguistes mais en tant qu'activité de classe susceptible de développer la conscience métalinguistique des apprenants ;
- la réintroduction de la traduction en classe de langue comme moyen efficace de mise en parallèle de deux systèmes linguistiques qui tout en étant co-activés doivent demeurer séparés ;
- l'enseignement de stratégies d'apprentissage fondées sur la proximité linguistique, par exemple en didactique des langues romanes.

Le principe commun à ces propositions est que l'apprentissage des nouveaux savoirs doit être fondé sur la ressemblance ou ce qui est déjà connu et ensuite seulement aborder les

asymétries entre les langues. Nous verrons comment ces propositions peuvent s'intégrer dans une approche par tâches que nous nous proposons d'expérimenter dans le cadre de notre recherche (cf. *infra* : 4.2).

3.4.2.2. Approche interculturelle

L'approche interculturelle vise à rendre les apprenants de langue capables de « faire l'expérience de l'altérité culturelle et [d']analyser cette expérience » (Beacco et *al.* 2010 : 16). Grâce à l'exposition à des contenus et à des situations qui mènent à la compréhension de l'altérité, ils confrontent leurs pré-acquis aux nouvelles expériences, en jouant parfois le rôle de médiateur entre représentants de différentes cultures et en remettant en question les représentations culturelles préétablies, y compris au sujet de leur propre culture.

Plusieurs chercheurs insistent sur la nécessité d'éviter les généralisations et les stéréotypes au contact des manifestations d'une nouvelle culture. Étant donné que l'égoцентризм culturel est une tendance attestée du comportement humain, la rencontre avec autrui, avec la différence peut mener à des interprétations erronées. D'où l'importance pour les apprenants de langue étrangère de recul, de repérage des écarts et de médiation afin de les amener à « une réinterprétation de leur propre culture, et à une 'dénativisation' culturelle » (M.-F. Narcy-Combes 2003 : 82).

Du point de vue sociolinguistique, Blanchet (2004 : 111) définit l'interculturalité comme « une *modalité*, un *processus* de rencontre de l'altérité ». Dans une approche interculturelle, les apprenants de langue étrangère devraient être amenés à effectuer une « *rencontre* de la différence » qui favorise une vraie intégration des dimensions de la culture cible à celles de leur(s) propre(s) culture(s) :

La rencontre interculturelle produit ainsi une modification de l'identité culturelle, dorénavant « métissée » par la culture-autre, tout comme l'appropriation réelle d'une langue-autre produit chez l'individu ou le groupe bilingue une « bilangue » ou *interlangue* métissée (par alternances et mélanges des codes fonctionnellement intégrés sur un seul répertoire langagier).

Il est donc nécessaire d'amener les apprenants à repérer non seulement les analogies mais aussi les points différents et « les distances à respecter », voire la présence de réalités impénétrables dans la culture-autre (*idem*). Cette conception rejoint la notion de *critical cultural awareness* qui, selon Byram (2012 : 9), se situe au centre de la compétence interculturelle. Celle-ci est définie comme « *[a]n ability to evaluate critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in our own and other cultures and countries* » (Byram, 1997 : 53). Cette notion assure en effet la dimension éducative de

l'enseignement des langues en contexte institutionnel, en ce qu'elle contribue à l'évolution identitaire des apprenants et à la construction de leur capacité de décentration.

Au niveau méthodologique, une proposition attire notre attention, en raison de l'implication simultanée des deux langues qui nous intéressent : l'anglais et le français. Initié par le Département de français au *Massachusetts Institute of Technology* aux États-Unis en 1997, le projet *Cultura* était destiné d'abord à relier les étudiants américains et français apprenant la langue des partenaires mais a été élargi à d'autres pays et langues. La méthodologie adoptée permet aux apprenants de différentes cultures de construire ensemble sur un site web commun (<https://cultura.mit.edu/>) et grâce à la communication médiatisée par ordinateur la compréhension approfondie des attitudes, des croyances et des valeurs culturelles de l'autre. Un des atouts de ce projet est que l'apprentissage de la langue reste une partie du projet. Chacun des partenaires communique dans sa L1 et ils peuvent ainsi échanger du discours authentique assez riche.

3.4.2.3. De l'intercompréhension vers la production et l'interaction

L'intercompréhension entre les langues parentes vise à tirer parti des transparences entre plusieurs langues d'une même famille, par exemple les langues romanes, germaniques et slaves. Selon la définition de Degache (2006 : 15), l'intercompréhension peut être résumée ainsi : « parler sa langue – voire sa 'propre langue' – et comprendre celle de l'autre ». Des projets innovants soutenus par des programmes européens et orientés vers un public d'apprenants adultes et universitaires ont été développés dans les années 1990, tels que *Galatea* et *EuRom4* dédiés aux langues romanes. Pour atteindre leurs objectifs, le point de départ est la sensibilisation à la langue cible par le biais d'une approche centrée sur les processus cognitifs mis en œuvre par les apprenants en observant leurs stratégies de lecture de textes en langue(s) parente(s) étrangère(s) (Causa 2004 : 430).

De nombreuses recherches, surtout dans le domaine récent de l'acquisition de L3, montrent qu'il est possible de profiter des effets positifs de l'apprentissage antérieur de langues également pour la production langagière qui reste l'objectif visé et évalué dans la majorité des programmes d'enseignement/apprentissage de langue (cf. par exemple Aronin et Hufeisen 2009, Cenoz, Hufeisen et Jessner 2001). Cependant, au niveau méthodologique, il manque des propositions innovantes concrètes.

Les travaux dans le cadre de projets comme *Galanet*²¹ et *Cultura* ont tracé la voie à suivre pour orienter la recherche empirique vers la production et l'interaction en contexte plurilingue. L'utilisation des environnements de formation numérique semble être un outil incontournable pour développer des dispositifs susceptibles de prendre en compte la complexité des objectifs et des modalités nécessaires à leur mise en place (cf. *infra* : 4.2.2).

3.4.3. Nouvelle approche : focus sur le plurilinguisme

Cenoz et Gorter (2011b) présentent une étude exploratoire qui va au-delà des questions liées aux phénomènes d'influence et d'interaction translinguistique. Leur point de départ consiste à proposer l'approche « *Focus on Multilingualism* » : « *an approach that looks at the whole linguistic repertoire of multilingual speakers and language learners and at the relationships between the languages when conducting research, teaching, or assessing different languages* » (*ibid.* : 356). Elle repose sur l'idée de permettre l'utilisation de plusieurs langues en tant que ressources dans les contextes éducatifs bi-/plurilingues. Le terme *translanguaging*²² commence à être utilisé pour dénommer les pratiques plurilingues fondées sur l'usage décloisonné de différentes langues comme ressources. Autrement dit : « *Translanguaging refers to the combination of two or more languages in a systematic way within the same learning activity* » (*ibid.* : 357). Cette idée est en effet attrayante car elle représente une transposition dans le milieu éducatif des pratiques communicatives quotidiennes des locuteurs bi- ou plurilingues.

L'objectif de l'approche consiste à créer des liens entre les langues apprises en contexte institutionnel en introduisant le passage entre les langues (*translanguaging*) comme stratégie pédagogique et des activités spécifiques qui favorisent la conscience métalinguistique. Ceci permettra d'identifier des accélérateurs reliés (*connected growers*)²³ de manière à ce que le développement d'une stratégie d'écriture dans une langue affecte positivement la performance dans une autre langue. Le potentiel de cette approche consiste donc dans l'utilisation plus efficace des ressources et dans la mise en place de pratiques naturelles pour les locuteurs plurilingues. L'étude exploratoire sur la production écrite dans trois langues (basque, espagnol et anglais) montre que l'activation des codes est un

²¹ Le site Miriadi (Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance) fournit des informations au sujet des projets d'intercompréhension terminés : <https://www.miriadi.net/projets>.

²² Utilisé d'abord pour caractériser l'usage de deux langues à des fins pédagogiques différenciées dans les écoles bilingues du Wales (Williams 2002), le terme *translanguaging* a été également étendu pour désigner le processus impliquant des pratiques discursives fondées sur le recours à plusieurs langues qui caractérise les communautés multilingues (Cenoz et Gorter 2011b, Garcia 2009).

²³ Définis en tant que « *subsystems that support each other not only within a specific language as explained by De Bot et al. (2007)* » (*idem*).

phénomène multidirectionnel car elle dépend des besoins et des objectifs communicatifs des apprenants. Elle n'affecte pas seulement les zones d'intersection entre les langues connues mais la compétence plurilingue globale de l'individu. Par conséquent, l'enseignement/apprentissage ne peut que profiter de l'établissement de ponts entre les pratiques plurilingues et multimodales dans la société et celle en milieu institutionnel.

Dans notre recherche, nous nous intéressons surtout aux aspects discursivo-pragmatiques de la production écrite des apprenants de français L3 qu'il est possible, à notre avis, de développer de manière plus économique et efficace en tenant compte de leur expérience plurilingue. Nous terminerons donc ce chapitre par la définition de ces dimensions de la PE.

3.5.Aspects discursivo-pragmatiques de la production écrite

Les travaux sur l'approche plurilingue et l'acquisition de L3 soulignent souvent la nécessité d'élargir le champ des recherches, en traitant du développement de la compétence pragmatique et discursive des apprenants de L3. De telles études restent cependant peu nombreuses : nous n'avons recensé que quatre auteurs travaillant sur cette problématique dans les articles et ouvrages récents qui mettent au point la recherche en TLA : Safont Jordà (2005), Rost-Roth (2004), Terrassi (2000) et Franceschini (2000) (cf. Aronin et Hufeisen 2009, Jessner 2008, Hufeisen et Neuner 2004).

Malgré le nombre limité des recherches, il est souvent rappelé que les compétences pragmatiques et métapragmatiques sont importantes pour les apprenants plurilingues et que l'apprentissage de L3 en est influencé. Ainsi, selon Jessner (2008 : 29), « *It seems to be widely known that under certain circumstances life with two or more languages can lead to advantages, not only with regard to language knowledge but also in terms of cognitive and sociopragmatic development* ». Pour sa part, Cali (2006) qui étudie le comportement linguistique d'apprenants plurilingues adultes considère qu'un des volets de la didactique du plurilinguisme est lié au développement de « l'activité métadiscursive et métapragmatique portant sur la comparaison de types de textes ou d'interactions produits dans les communautés langagières professionnelles plurilingues visées, notamment en milieu international, et également dans ses aspects culturels » (*ibid.* : 127). Dans sa recherche, elle a constaté que la conscience métadiscursive et métapragmatique des apprenants semble jouer le rôle d'accélérateur pour l'apprentissage (*ibid.* : 125).

La recherche en sciences du langage distingue souvent les dimensions discursives et pragmatiques en établissant des interactions entre elles. En didactique, les recherches sur la

compétence de communication ont proposé plusieurs modèles de celle-ci qui résultent de la transposition de recherches en sociolinguistique. On s'est intéressé surtout à l'analyser en composantes²⁴. Pour notre recherche, nous nous intéressons en particulier à l'apport de domaines qui traitent de ces dimensions dans une perspective comparative interlinguistique et interculturelle.

3.5.1. Aspects discursifs

L'apprentissage de la production écrite est lié aux connaissances des conventions de certains genres produits par les étudiants à différents niveaux. Comme nous verrons plus loin, bien que les apprenants adultes de L3 possèdent déjà une compétence discursive développée, elle ne se transfère pas directement d'une langue à l'autre et il est nécessaire de les sensibiliser aux particularités des genres de la langue-culture 3.

3.5.1.1. Textes *versus* discours

Aux fins de l'enseignement/apprentissage des langues, le CECR utilise le terme de **texte** dans le sens de « toute séquence discursive orale ou écrite que les usagers/apprenants reçoivent, produisent ou échangent » (Conseil de l'Europe, 2001 : 75) ou encore : « Est définie comme texte toute séquence discursive (orale et/ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou comme visée, comme produit ou comme processus, à activité langagière au cours de la réalisation d'une tâche » (*ibid.* : 15).

Cette définition se rapproche beaucoup, voire recouvre celle donnée pour **discours** chez de nombreux auteurs qui généralement optent pour une opposition entre texte et discours. Dans leur optique, le texte est considéré « comme un objet matériel, formel et clos sur lui-même », tandis qu'on parle de discours « à propos de l'objet socio-historiquement situé et adressé » (Cuq 2003 : 73)²⁵. Les différences terminologiques sont dues au fait que les études proviennent « de divers horizons théoriques : analyse du discours (Jean-Claude Beacco), linguistique textuelle (Jean-Michel Adam), psychologie du langage (Jean-Paul Bronckart), sémantique des textes (François Rastier), entre autres » (Portillo Serrano 2010). En effet, il importe de considérer les énoncés avec leurs fonctions dans la vie en société et les différents supports utilisés dans des buts divers.

²⁴ Par exemple, Canale et Swain (1980) la décomposent en compétence grammaticale, sociolinguistique, stratégique et discursive, tandis que Bachman (1990) distingue entre compétence organisationnelle (subdivisée en grammaticale et textuelle) et pragmatique (subdivisée en illocutoire et sociolinguistique). Moirand (1982), pour sa part, l'analyse en composantes linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle.

²⁵ Ce rattachement du discours au contexte est mis en valeur encore dans les définitions données par Maingueneau (2009 : 44-45), selon qui « le *discours* est conçu comme l'association d'un *texte* et de son *contexte* », le texte étant défini comme « une unité linguistique constituée d'une succession de *phrases* ».

Cuq (2003) indique que la question des typologies des textes et des discours reste ouverte et qu'il existe de nombreux principes classificatoires et donc de nombreuses typologies. En général, « [l]es locuteurs ont une compétence communicationnelle qui leur permet de reconnaître le type d'activité discursive dans lequel ils sont engagés et de s'y comporter de manière appropriée ». Néanmoins, pour un apprenant de L2, cette compétence est à reconstruire pour accommoder de nouvelles connaissances. De là, tout l'intérêt qui doit être porté par le concepteur-enseignant aux aspects discursifs du dispositif d'enseignement/apprentissage de langue.

3.5.1.2.Genres et types de textes/discours

En didactique des langues, la notion de **genres** fait partie des conceptions liées à la compétence de communication langagière, surtout depuis les travaux de Hymes (1980). Pour Coste, De Pietro et Moore (2012), il est nécessaire de redonner une place centrale aux genres dans l'enseignement/apprentissage des langues. En effet, cette notion était l'une des composantes qui formaient le modèle *SPEAKING* de Hymes englobant huit éléments essentiels énumérés dans sa « liste mnémotechnique » : *Settings* (lieu et moment), *Participants* (interlocuteurs), *Ends* (objectifs), *Acts* (actes de langage), *Keys* (tonalité), *Instrumentalities* (instruments de communication), *Norms* (normes), *Genres* (genres ou types de discours) (Blanchet 2008 : 4). Pour Bakhtine (1984 [1952]), la notion de genre se définit selon les dimensions essentielles suivantes :

- les contenus qu'il permet d'exprimer ;
- une structure compositionnelle spécifique ;
- les moyens langagiers auxquels le genre recourt de façon privilégiée pour accomplir sa structure et exprimer ses contenus (Coste et *al.* 2012 : 114).

L'importance des genres est soulignée également par J.-P. Narcy-Combes (2005 : 30-31) pour qui tout processus de compréhension (lecture ou écoute), de même que de production textuelle (discours oral ou écrit) se fait en référence à « de multiples genres de textes élaborés par les générations précédentes pour répondre à des besoins précis ». Cependant, il ajoute que pour tout individu, ces processus se réalisent toujours dans une situation particulière et dépendent de la mise en relation entre les représentations individuelles et collectives.

Adam (1992) approche les textes du point de vue des activités discursivo-cognitives. Sa typologie textuelle se rapporte aux séquences qu'il définit comme « micro-unités de la structure compositionnelle des textes » (Adam 2001 : 19). Ainsi, un texte peut contenir « des combinaisons linéaires ou enchâssées » de séquences **narratives**, **argumentatives**, **explicatives**, **descriptives** ou **dialogales**. Une de ces séquences est d'habitude dominante et

dans ce cas, le type de texte dans sa globalité coïncide avec celui de la séquence. Par ailleurs, Adam (1992 : 39) considère que nous nous référons au « schéma ou image mentale » que nous possédons au sujet d'un prototype « objet abstrait, construit à partir de propriétés typiques de la catégorie » afin de rapporter une séquence à un des cinq prototypes.

Au-delà des « formes élémentaires de séquentialisation », Adam (*ibid.* : 15) rappelle qu'il existe des codifications sociales génériques qui font partie de la communication verbale. Les conditions socio-historiques de production des énoncés s'actualisent donc dans la notion de genre qui peut être défini de manière générale comme un ensemble de textes regroupés en fonction de critères très variés, par exemple « secteur d'activité sociale, thématique, règles de composition, présence de tel ou tel trait linguistique » (Maingueneau 2009 : 68). Dans la perspective de la pragmatique et de l'ethnographie de la communication, les genres sont vus comme « activités plus ou moins ritualisées » qui obéissent à certaines règles pour être « réussies » (*ibid.* : 69).

Bronckart (2008, 2006) a une vision différente de la distinction entre textes et discours. Pour lui, les **textes** correspondent à des produits de l'activité langagière (orale et écrite) qui « s'accumulent historiquement »²⁶. Étant donné la variété illimitée des activités humaines qu'ils commentent et la variété des interactions communicatives, les divers textes se classent en **genres** (roman, recette, reportage, interview etc.) dont le nombre est également illimité. D'un autre côté, il identifie un nombre limité de **types de discours** pour désigner les segments dont le texte est composé. Ainsi, quatre types de discours peuvent être distingués : **le discours interactif** (exposer/impliqué), **le discours théorique** (exposer/autonome), **le récit interactif** (raconter/impliqué) et **la narration** (raconter/autonome) (Maingueneau 2009 : 129-130). Ce qui est intéressant pour nous dans sa conception, c'est la double face de ces types :

Sur un plan « profond », ils reposent sur des opérations socio-cognitives, en droit universelles, et constituent donc des archétypes en principe attestables dans toute langue. Mais sur un plan « superficiel », les systèmes de marquage linguistique de ces archétypes varient selon les langues (...) (Bronckart 2006 : 15).

Du point de vue de la didactique du plurilinguisme, il est intéressant de prendre en compte les différences interlinguistiques au niveau des genres de textes et des types de discours et nous verrons comment ces différences sont traitées par exemple dans les domaines de la pragmatique comparée (en anglais *cross-cultural pragmatics*) et interculturelle, et de la rhétorique contrastive. (cf. *infra* : 3.5.2.1)

²⁶ Adam lui reproche d'appeler « texte » ce que les autres appellent « discours » (Bronckart 2008 : 61).

La notion de genre textuel est bien connue et exploitée dans le matériel pédagogique conçu pour l'enseignement des langues sans pourtant occuper une place importante. Les différents textes sont en effet choisis en fonction de leur utilité comme supports pour l'apprentissage de certaines catégories linguistiques. Selon Beacco, Bouquet et Porquier (2004), il convient cependant de considérer les dimensions discursives de la communication du point de vue de la notion de répertoire discursif qui spécifie le répertoire plurilingue d'un apprenant/locuteur. Le répertoire discursif recouvre

l'ensemble des genres discursifs qu'un locuteur est en mesure d'utiliser (auxquels il est en mesure de participer), en réception et/ou en production, dans la communication verbale. Les genres discursifs constitutifs d'un répertoire à un moment donné s'actualisent par une ou plusieurs langues (utilisées exclusivement ou en alternance) (*ibid.* : 45).

Ces auteurs confirment que les mêmes genres, bien que présents dans des communautés différentes, se caractérisent par des réalisations linguistiques différentes. Ainsi, ils recommandent de mettre les apprenants « en contact avec des locuteurs ou des formes discursives qui font intervenir, outre la langue cible, une ou plusieurs autres langues, dans le cadre d'alternances codiques réglées ou non, ou encore au moyen de versions successives ou parallèles du même texte » (*ibid.* : 48). Tout genre impose des « choix particuliers mais stables » dans la matière verbale d'une langue qu'il est possible d'analyser en tenant compte des dimensions suivantes :

- fonctions (donner des conseils, mettre en garde etc.) ;
- connecteurs (énumération, but etc.) ;
- chaînes anaphoriques (répétitions, pronoms personnels etc.) ;
- rôles discursifs (différents moyens pour présenter le locuteur ou le destinataire) ;
- notions générales (quantité, temps etc.) ;
- discours direct/indirect et citation (référence à d'autres textes) ;
- ton (sérieux, polémique etc.) (*ibid.* : 54-56).

Ces éléments peuvent entrer dans des grilles d'analyse pour relever les caractéristiques des genres textuels qui font partie du répertoire discursif à un niveau de langue donné.

3.5.1.3.Nouveaux genres, nouvelles formes d'écriture

Bakhtine (1984 [1952]) rattachait les genres aux sphères d'activité humaine qui évoluent sans cesse, ce qui explique que l'on voit apparaître de nouvelles activités ou des changements de pratiques, le plus souvent accompagnés de changements de supports. Selon

Moirand (2007 : 92), ces évolutions entraînent « la reconstitution des répertoires » de genres dont disposent les communautés langagières différentes.

Des genres nouveaux et difficilement classables à l'aide des catégories existantes se sont développés avec l'entrée des pratiques communicatives sur le Web : **courrier électronique, page Web, chat, forum de discussion, blog, article sur Wikipédia**. Leur statut de genres n'est pas encore stabilisé et ils risquent de plus d'être confondus avec les outils technologiques respectifs. En didactique du moins, on en discute surtout en termes d'outil en insistant sur leurs fonctionnalités au sein des dispositifs d'apprentissage. En analyse du discours, Branca-Rosoff (2007 : 132) qui étudie les caractéristiques du chat considère celui-ci comme « un genre individualisé par son nom même » qu'il est impossible de classer, par exemple parmi les genres premiers ou seconds tels que distingués par Bakhtine. Marcoccia (2003) définit les forums de discussion comme « polylogues discontinus médiatisés par ordinateur ». En linguistique, Anis (2003) observe les similitudes entre chats et SMS non seulement en tant que modes de communication (échanges rapides, proches du temps réel, interindividuels, de longueur limitée) mais aussi du point de vue des conventions du « langage SMS » ou « langage texto » et du « langage des chats » ou « cyberlangue » comme une « nouvelle variété du français écrit ». Il s'ensuit de ces exemples, comme le note Branca-Rosoff (2007 : 134), que le medium joue un rôle important pour l'émergence de nouveaux genres car ses contraintes conditionnent de manière automatique les régularités formelles des textes.

Villanueva (2009 : 74) adopte « une approche écologique et évolutionniste des genres numériques, parmi lesquels les frontières deviennent de plus en plus floues à cause de la technologie de l'hypertexte et de la multimodalité ». Elle énumère quatre facteurs qui permettent de comprendre l'émergence des **cybergenres** : « a) *le dynamisme et le changement* ; b) *l'approche fonctionnelle* ; c) *la convergence de différentes technologies et de la multimodalité* ; d) *l'effacement des limites qui séparent la figure du lecteur et celle du scripteur* ». La fonctionnalité de ces nouveaux genres relève d'une part de l'objectif de l'auteur et de l'autre, de leur rôle de médium permettant de réaliser des activités langagières qui ne sauraient se réaliser avec un genre existant. Les genres évoluent également car ils actualisent une communication multimodale par le biais de plusieurs technologies à la fois. (*ibid.* : 74-75).

L'évolution des activités sociales et des supports technologues se reflète également sur les activités et le matériel pédagogique exploité en classe de langue. Aux activités de production écrite traditionnelle orientées vers la rédaction individuelle de textes qui suivent

une structure linéaire destinés au professeur, se substituent des activités d'écriture dans un environnement informatisé. Les implications de cette évolution seront discutées au chapitre suivant (cf. *infra* : 4.4).

3.5.2. Aspects pragmatiques de la production écrite

3.5.2.1. Apport des études en pragmatique comparée et en rhétorique contrastive

Nous avons étudié des ouvrages récents de synthèse (cf. par exemple Trosborg 2010) et de nombreux articles des domaines de la pragmatique comparée²⁷ et de la rhétorique contrastive²⁸ pour faire le point de la recherche concernant le français et l'anglais et éventuellement, des références aux langues et aux cultures de l'Europe de l'Est, des Balkans et des ex-républiques soviétiques (cf. *Bulletin suisse de linguistique appliquée VALS/ASLA*, n°65/1997, *Journal of French Language Studies*, vol. 20/mars 2010, numéros thématiques ou spéciaux). La majorité de ces études font partie de la recherche de langue anglaise. Le tableau 4 ci-après résume les études que nous avons recensées :

Études	Aspects discursivo-pragmatiques étudiés	Langues-cultures
Jenkins et Hinds (1988)	correspondance commerciale	français et anglais (États-Unis)
Vassielva (1998), Breivega et al. (2002)	articles scientifiques (présence de l'auteur)	français, anglais, bulgare, russe, allemand, norvégien
Von Münchow (2007)	discours indirect dans les forums	français et anglais
Lyster (1994)	vouvoiement et tutoiement (lettres formelles et messages personnels)	français et anglais (Grande Bretagne, Canada, Australie, États-Unis)
Leńko-Szymańska (2008)	emploi des connecteurs dans les essais	anglais, français, russe et autres langues
Tréguer-Felten (2010)	communication écrite professionnelle (code éthique en entreprise multinationale)	français et anglais (États-Unis)
Cislaru (2010)	violence verbale (énoncés malédictifs sur Internet)	français et anglais
Hidden (2011)	variabilité culturelle des genres à l'écrit (argumentation : dissertation en français vs essai en anglais)	français et anglais
Béal (1993)	interaction en contexte professionnel (stratégies conversationnelles)	français et anglais (Australie)
Geis et Harlow (1996)	expression de la politesse	français et anglais (États-Unis)

²⁷ La pragmatique comparée étudie les phénomènes en analysant des données obtenues indépendamment dans deux ou plusieurs langues-cultures, tandis que la pragmatique interculturelle examine des données recueillies dans l'interaction entre individus de différents groupes culturels (Trosborg 2010 : 2).

²⁸ La rhétorique contrastive étudie les différences rhétoriques d'une langue-culture à l'autre. Les travaux de ce domaine attribuaient d'abord les différences de performance en L2 à l'écrit aux différents modèles de pensée. Plus tard, ils commencent à rapporter ces différences aux conventions des différentes cultures éducatives (Hidden 2008).

Peeters (1997)	normes et conventions conversationnelles, malentendus (salutations, questions, remerciement)	anglais (Australie) et français
Kilani-Schoch (1997)	normes et conventions conversationnelles, malentendus (salutations, prise de congé, ouverture de conversation, métaphores, remerciements, tutoiement et vouvoiement, compliments)	français (Suisse) et autres langues-cultures (Russie, Albanie, Italie, Argentine, Hongrie)
Liddicoat et Crozet (2001)	normes et conventions conversationnelles	français et anglais (Australie)
Lyster (1994), Dewaele (2004, 2002), Lyster et Rebuffot (2002), Liddicoat (2006), Kinging (2008), van Compernelle et <i>al.</i> (2011)	vouvoiement et tutoiement (situations d'immersion, d'apprentissage, d'interaction orale et par chat)	français et anglais (Grande Bretagne, Canada, Australie, États-Unis)
Crawshaw et <i>al.</i> (2010)	plaintes	français et anglais
Kerbrat-Orechionni (2010)	formules nominales d'adresse	français, arabe et anglais (Grande Bretagne, États-Unis)
Béal et Traverso (2010)	salutations et ouverture de conversation	français et anglais (Australie)
Mullan (2010)	expression de l'opinion (la fonction de <i>I think</i> , je pense, je crois et je trouve)	français et anglais (Australie)

Tableau 4 : Études en pragmatique comparée et rhétorique contrastive centrées sur le couple français-anglais

Les études qui incluent le couple français-anglais utilisés à l'écrit ne sont pas nombreuses. Elles concernent surtout les conventions de certains genres : lettres formelles et lettres informelles, articles scientifiques, essais, dissertation, courriels, messages échangés par forum et chat, documents professionnels. On voit bien qu'une partie de ces études ne peuvent concerner que des apprenants de niveau très avancé en français en contexte académique et professionnel. Néanmoins, celles qui se rapportent à la correspondance formelle et informelle, de même qu'aux formes de communication médiatisée par ordinateur, méritent d'être prises en compte dans les dispositifs pour apprenants de niveau inférieur.

Nous n'avons pas exclu les recherches plus fréquentes sur le discours oral, étant donné que les actes de langage qui y figurent font partie également des formes de communication médiatisée par ordinateur qui passent par l'écrit, tout en gardant des caractéristiques de l'oral (salutations, prise de congé, remerciements, interrogations, compliments, plaintes, expression de l'opinion). De ce point de vue, les frontières entre oral et écrit sont devenues aujourd'hui floues et on assiste souvent à un discours hybride. Le sujet examiné le plus fréquemment concerne le vouvoiement et le tutoiement, étant donné que les fonctions des pronoms français « vous » et « tu » sont remplies par le pronom anglais unique « *you* », ce qui pose problème aux apprenants de français anglophones.

Toutes les études qui figurent au tableau 5 mettent en avant des points communs mais aussi des différences entre le français et l'anglais, et très rarement des langues slaves (russe,

bulgare) à la fois au niveau des réalisations linguistiques, de l'organisation textuelle et des concepts culturels qui peuvent conduire à certains malentendus. Le tableau 5 présente les particularités que nous avons dégagées dans les études examinées au sujet de quelques genres écrits qui pourraient être utiles pour notre recherche.

genres	anglais	français
lettres formelles vs messages personnels	- pronom unique <i>you</i> dans les deux types d'écrit ; - registre plus souple que le français dans les lettres formelles et familier, dans les messages personnels.	- pronom « vous » dans les lettres formelles, registre soutenu (formules d'adresse et de politesse formelles, emploi du conditionnel et de l'inversion etc.) - pronom « tu » dans les messages personnels, formules d'adresse et de politesse familières.
correspondance commerciale	- lettres américaines orientées vers le lecteur (<i>you-attitude</i>) ; - forme plus souple ; - plus longues et individualisées ; - variabilité des registres ; - formule d'adresse plus familière ; - formule finale plus simple.	- lettres françaises orientées vers le scripteur (<i>I-attitude</i>) ; - concises, non individualisées ; - comportement verbal direct, précis et explicite ; - formule d'adresse plus formelle ; - formule de politesse élaborée.
forum de discussion	- discours rapporté clairement marqué, fonction de clarification ; - extension du sens des expressions d'émotion (polarité positive et négative) accompagnées d'émoticônes ; - violence verbale hostile destinée à faire perdre la face au destinataire (interpellation directe).	- le discours rapporté est présenté indirectement (allusion à des messages précédents), fonction de renforcement de la solidarité ; - extension du sens des expressions d'émotion comme en anglais ; - violence verbale instrumentale visant l'intersubjectivation et le déclenchement d'échanges.
écrits scolaires et académiques (essais, dissertation)	- règles de composition variables selon le pays, le sujet et le niveau mais moins strictes qu'en français ; - la thèse défendue apparaît dès le début ; - structure de l'introduction et de la conclusion différente, voire opposée à celle de la dissertation.	- écriture plus impersonnelle et objective ; - le plan dialectique est très important et la thèse défendue est exposée à la fin ; - règles spécifiques pour la structure de l'introduction et de la conclusion ; - importance plus grande des connecteurs.

Tableau 5 : Particularités des genres écrits en français et en anglais

Les particularités relevées sont partielles car la recherche est centrée toujours sur quelque aspect spécifique de l'écrit examiné et il est impossible de constituer une description complète des analogies et des contrastes entre les conventions des genres. Néanmoins, ces recherches montrent l'utilité de travailler avec des corpus de textes authentiques afin de dégager les régularités des genres dans les langues-cultures qui nous intéressent et de les exploiter en classe de langue. Dans une telle perspective et en accord avec les études en pragmatique comparée (cf. par exemple Martínez-Flor et Usó-Juan 2010), nous trouvons particulièrement utile d'encourager la participation active des apprenants à la recherche et à

l'analyse de données, au repérage et à la discussion de points critiques liés à l'utilisation de la langue en contexte.

3.5.2.2. Un cadre discursivo-pragmatique commun pour l'apprentissage de L3

Au fil de nos lectures, il nous semble adéquat de réunir dans un cadre commun les dimensions discursivo-pragmatiques de la production écrite du point de vue de la didactique du plurilinguisme et plus particulièrement du cas de l'apprentissage de L3. La définition de la compétence à communiquer langagièrement, telle que présentée dans le CECR est intéressante car elle inclut non seulement les fonctions langagières mais aussi la dimension discursive au sein de la compétence pragmatique.

Les aspects discursivo-pragmatiques sont mis en avant également dans les travaux de Rost-Roth (2004) qui se rapportent au domaine de la *TLA* avec un intérêt pour le cas de l'allemand L3 après l'anglais L2 dans une perspective interculturelle. L'auteure souligne la nécessité de fonder l'enseignement des L3 sur l'analyse comparative et contrastive des conventions culturelles propres aux pratiques communicatives de la langue-culture cible et des autres langues-cultures connues par les apprenants (*ibid.* : 58). À titre d'exemple, elle esquisse un « panorama des différences entre l'allemand et l'anglais dans le domaine communicatif pragmatique » à la base des recherches en pragmatique comparée ou interculturelle, de même qu'en linguistique de discours comparative²⁹ et en rhétorique contrastive et formule quelques conclusions qui pourraient être utiles pour l'apprentissage de l'allemand après l'anglais (*ibid.* : 64-65). Au sein de ce panorama, les entrées qui correspondent au domaine communicatif pragmatique concernent soit des fonctions langagières (salutations, remerciements, excuses etc.), soit des conventions génériques (CV, textes scientifiques, argumentation), soit encore des caractéristiques des discours interactifs (signaux de la part des auditeurs, stratégies de résolution de problèmes).

Les résultats des études de ce type peuvent être incorporées dans l'enseignement/apprentissage de L3, notamment par la mise en relief des contrastes qui « semble être une façon particulièrement adéquate de faire ressortir les finesses de l'expression linguistique et les préférences différentes dans des contextes culturels différents » (*ibid.* : 72). Nous retenons donc ce principe qui nous semble correspondre aux objectifs de notre recherche.

²⁹ Selon von Münchow (2007 : 109), la linguistique de discours comparative met en rapport « différentes cultures discursives par l'intermédiaire des productions verbales qui en relèvent », en étudiant les « manifestations d'un même genre discursif dans au moins deux communautés ethnolinguistiques différentes ».

3.6.Synthèse et positionnement

Les modèles processuels examinés dans ce chapitre se sont révélés insuffisants pour expliquer la production écrite des apprenants de L3. Nous retenons surtout la distinction des trois processus fondamentaux considérés dans une configuration non linéaire et récursive : planification, mise en texte et révision. L'étape de révision joue un rôle essentiel pour les scripteurs écrivant en L2/L3 en raison des effets de l'assimilation/la nativisation. Le rôle de l'attention, du repérage, de la MdT et de la MLT, du traitement en profondeur est mis en relief dans la majorité des modèles. La nécessité de médiation est donc évidente pour les apprenants de L2/L3 et elle peut comprendre par exemple, le *feedback* de l'enseignant, les interactions avec des pairs et différentes aides à l'écriture.

Il convient, à notre avis, de proposer aux étudiants plurilingues un *input* permettant de comparer les réalisations linguistiques en français L3 et en anglais et si possible dans les L1. Cet *input* peut être sélectionné par l'enseignant en fonction de la tâche de production et des difficultés les plus récurrentes mais peut également faire l'objet de recherches effectuées par les apprenants eux-mêmes. En outre, le langage formulaïque semble jouer un rôle assez important pour la fluidité de la production écrite, en particulier en ce qui concerne les aspects pragmatiques des textes. Par conséquent, il paraît utile de nous tourner vers l'utilisation de corpus et leur traitement à l'aide des concordanciers, ainsi que leur application dans les traducteurs automatiques et les dictionnaires en ligne.

Les recherches assez rares qui examinent l'écriture de scripteurs maîtrisant plusieurs langues avancent que la production écrite des apprenants de L3 est une activité complexe plurilingue. Elles confirment que les langues sont activées à différents niveaux et que la qualité de la production dépend de la mise en œuvre de stratégies particulières et de la conscience métalinguistique des scripteurs. Les recherches sont centrées cependant exclusivement sur la performance et les processus impliqués dans l'acte d'écriture sans expliciter les conditions qui favorisent le développement de la capacité de production de discours écrit. En effet, conformément à la théorie des systèmes dynamiques/complexes et à l'émergentisme, le développement de cette capacité doit être considéré comme un flux permanent, non linéaire, dépendant des changements introduits et susceptible d'arriver à des états de stabilité temporaires (cf. J.-P. Narcy-Combes et *al.* 2014, Jessner 2006, Herdina et Jessner 2002, Dewaele 2002). Les pratiques d'écriture en contexte institutionnel favorisant le passage entre les langues (*translanguaging*) sont également à prendre en compte bien que la réflexion reste au niveau prescriptif très général (Cenoz et Gorter 2011b).

L'examen de la littérature qui traite des aspects discursivo-pragmatiques nous amène à conclure que l'approche de l'écriture par les genres est adaptée à notre public mais il sera impossible de nous fixer des objectifs très ambitieux étant donné qu'il s'agit d'apprenants des niveaux débutant et intermédiaire. Il s'agira plutôt de genres utilisés fréquemment dans la vie quotidienne qui n'exigent pas l'emploi de structures linguistiques très complexes. L'objectif sera d'éviter les effets négatifs générés par les asymétries formelles et/ou conceptuelles entre les langues et le contact insuffisant avec des données authentiques en classe de langue.

Dans la démarche que nous construirons au chapitre suivant, l'important sera d'encourager le recul réflexif fondé sur l'analyse contrastive des aspects pragmatiques du discours et de faciliter le repérage, la mémorisation et la production en proposant des aides à l'écriture sur support technologique. Nous verrons comment l'approche par les tâches peut intégrer les dimensions et les principes fondamentaux dégagés dans le cadre théorique construit jusqu'ici.

Chapitre 4. Un dispositif hybride pour développer la production écrite en français L3

4.1.Introduction

Dans le présent chapitre, nous essayerons d'intégrer les principes dégagés à partir de nos choix théoriques dans le cadre d'une approche par tâches qui se situera dans une perspective plurilingue et interculturelle.

Nous commencerons par l'examen de l'évolution de l'approche par tâches et de la notion de tâche, en nous référant à diverses conceptions issues de la recherche anglophone et francophone. Nous nous arrêterons plus en détail sur la conception de l'approche par tâches développée dans les travaux de J.-P. Narcy-Combes et de ses collaborateurs et mise à l'épreuve dans des recherches empiriques (cf. J.-P. Narcy-Combes et *al.* 2014 ; Brudermann 2013, 2010a, 2010b ; J.-P. Narcy-Combes et Miras 2012 ; J.-P. Narcy-Combes 2012, 2010a, 2006, 2005 ; Russo 2011 ; Bertin, Gravé et J.-P. Narcy-Combes 2008 ; Arthaud 2007 ; J.-P. et M.-F. Narcy-Combes 2007 ; Grosbois 2006 ; Demaizière et J.-P. Narcy-Combes 2005 ; J.-P. Narcy-Combes et Walski 2004). Nous traiterons également du modèle d'organisation de l'apprentissage par tâches dans une perspective émergentiste et dynamique, de la notion de dispositif, ainsi que du rôle de l'enseignant et des TIC au sein du dispositif.

4.2.Approches par tâches

4.2.1. Définition de la tâche

4.2.1.1.La tâche selon *Task-Based Language Teaching (TBLT)*

La tâche est un concept qui se répand dans l'enseignement des langues avec *Task-Based Language Teaching (TBLT)* développé dans la recherche anglophone à partir des années 1980 et associé d'abord à l'Approche Communicative (AC). Parmi les définitions, nous avons choisi celles des auteurs dont les travaux ont marqué le plus le domaine (R. Ellis 2009, 2003, Nunan 2004, 1989, Skehan 2001, Bygate, Shekan et Swain 2001, Willis et Willis 2001, Willis 1996).

Nunan (2004 : 1) établit une distinction entre tâches de la vie réelle ou tâches cibles et tâches pédagogiques. Les premières se réalisent en dehors de la classe, c'est-à-dire dans un contexte social particulier, tandis que les secondes ont lieu dans le cadre de la classe. Il définit la tâche pédagogique qu'il appelle aussi communicative comme

a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right (Nunan 1989 : 10).

Willis (1996) insiste sur l'utilisation de la langue dans un but communicatif et sur le résultat. Bygate, Shekan et Swain (2001 : 12) soulignent également l'utilisation de la langue qui doit être centrée sur le sens et viser un objectif : « *A task is a focused, well-defined activity, relatable to learner choice or to learning processes, which requires learners to use language, with emphasis on meaning, to attain an objective [...]* ». Skehan résume ainsi les caractéristiques principales de la tâche :

- *meaning is primary*
- *learners are not given other people's meaning to regurgitate*
- *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* (Skehan 1998 cité dans Nunan 2004 : 3).

Ces caractéristiques se rapprochent de celles de la définition de R. Ellis (2003: 16) qui met en avant le critère de l'utilisation appropriée de la langue en contexte mesurable par le résultat pragmatique de la tâche communicative :

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.

Tout comme Nunan (2004), R. Ellis (2003) rattache la réalisation de la tâche aux activités langagières de production et de compréhension. Il ressort de ces définitions que « [à] minima, trois dimensions semblent nécessaires pour définir la tâche dans/pour l'enseignement/apprentissage de la langue : **le sens qui lui est attribué, son caractère 'pragmatique', le résultat attendu** » (Foucher 2010 : 74, nous soulignons). R. Ellis insiste également sur les aspects cognitifs des processus langagiers et rapproche l'utilisation de la langue lors de la réalisation de la tâche à son emploi dans la vie réelle. La primauté de la visée communicative est particulièrement mise en avant dans les travaux sur les interactions langagières qui insistent sur les échanges des apprenants avec des pairs ou des locuteurs de la langue apprise (cf. Pica, Kang et Sauro 2006, Mondada et Pekarek Doehler 2004, 2000, Skehan 2001, Pekarek Doehler 2000, Pica 1996, Pica et *al.* 1996,). La préoccupation principale consiste à créer des épisodes de rupture où les participants sont amenés à négocier du sens dans l'interaction.

La centration sur le sens a cependant suscité des interrogations au sujet de la place de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage par tâches qui correspond aux premières conceptions de *TBLT*. Ainsi, comme l'indique J.-P. Narcy-Combes (2012 : 9), l'approche a évolué en passant « d'une focalisation sur la négociation du sens à une réflexion sur un certain nombre de points liés à l'enseignement centré sur la forme tel que Randall (2007) le résume (*Form-Focused Instruction : FFI*), avec un passage vers une posture plus cognitive ». Selon R. Ellis (2009), l'attention à la forme est nécessaire pour assurer le repérage (*noticing*) qui, conformément à l'hypothèse de Schmidt (1994), conduit à l'acquisition. Toutefois, les recommandations concernant le moment où la focalisation sur la forme pourrait intervenir diffèrent dans les propositions des chercheurs : dans la phase de la post-tâche (Willis 1996), lors de la réalisation de la tâche par le biais du *feedback* de correction (Long 2006), dans les phases de conception de la tâche et la planification de la pré-tâche (Skehan et Foster 2001), ou bien de manière plus souple au cours de différentes étapes de la tâche (R. Ellis 2009 : 225, 232)³⁰.

30 Selon les propositions traditionnelles de *TBLT*, la séquence est organisée en trois phases interreliées : pré-tâche, tâche et post-tâche (cf. par exemple Skehan 2001).

4.2.1.2. La tâche selon la perspective actionnelle du CECR

Certains aspects des tâches proposées par *TBLT* sont repris dans la conception de la Perspective Actionnelle (PA) préconisée par le CECR (Conseil de l'Europe 2001). Ce document met en avant les tâches « proches de la vie réelle » qui se réfèrent à des situations extrascolaires. En outre, l'apprenant est considéré à la fois comme utilisateur de la langue et acteur social qui agit en poursuivant un objectif communicatif pour atteindre un résultat concret (Rosen 2009 : 8). J.-P. Narcy-Combes (2012 : 12) souligne que, à la différence de l'AC fondée sur la participation des apprenants à « des échanges authentiques ou simulés en classe », la PA implique les apprenants « dans des actions collectives tant dans la classe que dans le monde réel ». Les différences entre les deux approches sont résumées dans le tableau suivant :

Approche communicative (AC)	Perspective actionnelle (PA)
Interaction	Co-action
Objectifs communicatifs	Objectifs sociaux
Pas de distinction entre emploi et apprentissage de L2	Distinction entre emploi de L2 et apprentissage de L2

Tableau 6 : Différences entre AC et PA (J.-P. Narcy-Combes 2012 : 10)

La première différence consiste dans le passage de l'interaction interindividuelle qui s'actualise dans la réalisation d'actes de langage, tels que décrits dans les travaux d'Austin (1970) et de Searle (1979, 1969), à l'action sociale, c'est-à-dire à la co-action qui peut inclure ou non des activités langagières (cf. J.-P. Narcy-Combes 2012, 2010a, Puren 2009a, 2009b, 2004, Rosen 2009). Ces nouvelles orientations sont inférées à partir de la définition suivante de la perspective actionnelle :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification (Conseil de l'Europe, 2001 : 15).

Dans ce contexte, la tâche est définie comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (*ibid.* : 16).

La deuxième différence consiste en ce que la communication, en tant qu'objectif principal de l'AC, fait désormais partie d'un objectif social plus large dans la PA. Si l'AC visait à préparer les apprenants à communiquer avec des étrangers lors de rencontres

ponctuelles, la PA met en avant la nécessité de préparer les citoyens européens à vivre et à travailler ensemble, d'où également la mise en relief de la compétence plurilingue et pluriculturelle (cf. par exemple Puren 2009b).

La troisième différence concerne la distinction entre emploi et apprentissage de L2 : l'AC considérerait la classe uniquement comme espace de simulation de l'emploi de la langue dans des situations proches de la réalité, tandis que la PA distingue entre emploi réel dans le cadre d'actions sociales et apprentissage qui peut passer par des tâches intermédiaires (J.-P. Narcy-Combes 2012 : 10, 2010a : 225). En effet, le CECR (Conseil de l'Europe 2001 : 121) identifie deux types principaux de tâches :

tâches « cibles » ou de « répétition » ou « proches de la vie réelle » [...] choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe, que ce soit dans les domaines personnel ou public ou en relation à des besoins plus particulièrement professionnels ou éducationnels ;

[...] tâches ou activités, de nature plus spécifiquement « pédagogique », [...] fondées sur la nature sociale et interactive « réelle » et le caractère immédiat de la situation de classe. Les apprenants s'y engagent dans un « faire-semblant accepté volontairement » pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible dans des activités centrées sur l'accès au sens, au lieu de la langue maternelle à la fois plus simple et plus naturelle.

Ces dernières tâches sont éloignées des besoins de l'apprenant dans la vie réelle et représentent des « tâches pédagogiques communicatives » situées qui ont du sens pour l'apprenant et des résultats identifiables, ce qui les oppose aux « exercices formels hors contexte ». Elles peuvent être complétées par « des tâches intermédiaires 'méta-communicatives' » qui ont une fonction organisatrice en rapport avec la réalisation de la tâche et le choix de la langue (*idem*). Tout ceci attribue un rôle plus actif à l'apprenant dans la gestion, la négociation et l'évaluation des activités.

Certains chercheurs trouvent nécessaire d'approfondir la conception de la PA, en la reliant aux théories de l'activité ou de l'action. Springer (2009 : 28) voit dans la définition de la PA « quelques points-clés de la théorie de l'activité ». Il se réfère à Taurisson (2007 : 10) pour résumer les caractéristiques de l'activité : elle comporterait « une finalité qui en est le moteur, menée en collaboration » et « un processus de production-transformation, qui oblige à la coopération et à une coordination des actions grâce au langage » (*ibid.* : 26). Richer (2010 : 26), pour sa part, rattache la PA à la linguistique actionnelle qui dépasse la « centration sur le seul langage à partir du constat que toute interaction s'insère dans une transaction ». Les descriptions de ce courant linguistique se trouvent par exemple dans les travaux de Filliettaz (2002), Roulet (2005) et Vernant (1997). Selon ce dernier auteur, seules les interactions langagières donnent du sens aux transactions communes ou conjointes car elles « assurent

l'intelligence du problème, le choix des objectifs, la détermination d'une stratégie, la conduite et le contrôle des actions collectives » (*ibid.* : 162, cité dans Richer 2010 : 26).

La mise en avant du socioculturel et de l'authenticité des actions apparente l'approche par tâches de la PA à la pédagogie de projet et de résolution de problèmes. Bygate, Skehan et Swain (2001 : 5-6) mentionnent les tâches de longue durée qui ressemblent aux projets dont le développement suppose une plus grande prise de contrôle de la part des apprenants. L'idée du projet devrait « dans l'idéal » venir des apprenants, ce qui arrive rarement en raison des contraintes du curriculum (Reinhardt 2009 : 46). La pédagogie de projet suit une logique de production en insistant sur les processus et les moyens plutôt que sur les résultats, c'est-à-dire sur l'apprentissage dans et par l'action (Richer 2009 : 40-41). Les apprenants sont donc progressivement responsabilisés de leur apprentissage, s'entraînent à faire face à l'imprévu et à résoudre différents problèmes.

4.2.2. Dispositifs et tâches

Selon J.-P. Narcy-Combes (2010a : 225-227), la conception de la PA ne précise pas comment opérationnaliser la notion de tâche. Au contraire, *TBLT* qui repose sur des bases théoriques solides propose des développements approfondis liés à la focalisation sur la forme et permet de compléter l'approche par tâches. Il est nécessaire cependant de trouver des solutions plus souples en rapport avec l'utilisation des TIC, notamment dans les dispositifs orientés vers l'autonomisation des apprenants. Pothier (2003 : 82-83) définit le dispositif comme « 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 ». La notion de dispositif symbolise donc le décroisement des pratiques d'apprentissage et remplace les notions traditionnelles de cours ou de classe. Dans le cadre de l'approche par tâches, le dispositif permet d'organiser et de mettre en place l'apprentissage en fonction des besoins, des problèmes, des objectifs et des représentations des apprenants, ainsi que d'assurer l'évaluation et la validation du travail des participants (J.-P. Narcy-Combes et *al.* 2014, J.-P. Narcy-Combes 2005).

Dans les dispositifs appuyés par les technologies, par exemple ceux qui intègrent les espaces numériques de travail et/ou des outils relevant du web 2.0, il convient d'organiser l'apprentissage dans une configuration dynamique qui inclut **macro tâches** et **micro tâches** et qui responsabilise l'apprenant (J.-P. Narcy-Combes 2010a, 2005). Cette distinction entre deux types de tâches relève des théories sur le fonctionnement langagier fondé à la fois sur les

règles et sur les instances, de même que des théories sur le rôle du traitement de sens et le jeu entre repérage et nativisation qui conditionne la production langagière.

4.2.2.1. Macro tâches ou tâches sociales

Selon l'approche proposée, les deux types de tâches forment un ensemble de deux parcours qui peuvent se succéder ou bien se produire en parallèle en fonction des objectifs et des besoins constatés. Le premier parcours correspond à la réalisation d'une macro tâche, appelée aussi **tâche sociale** du fait qu'il s'agit de tâches orientées vers la réalité extrascolaire, les apprenants travaillant rarement individuellement. Le rôle de la macro tâche qui correspond à des hypothèses interactionnistes, socioconstructivistes ou culturelles est de déclencher les processus cognitifs et l'acquisition en focalisant l'attention sur les aspects problématiques et les besoins des apprenants en vue de la réalisation des objectifs (J.-P. Narcy-Combes 2012).

Le tableau 7 ci-dessous distingue deux types de macro-tâches ou tâches sociales : type A et type B.

MACRO TACHES ou TACHES SOCIALES	Objectifs	Caractéristiques des tâches	Organisation du travail	Média
Type A - Pas d' <i>output</i> en L2 - mesure des besoins d'apprentissage	- sensibilisation aux obstacles - sensibilisation aux écarts inter et intralinguaux - création de besoins d'apprentissage	- tâches 'réalistes' - résultat concret - tâches fermées - tâches heuristiques - tâches de résolution de problèmes	individuel ou en binôme	- Support multimédia support - Internet .../... + consignes et suivi
Type B - <i>Output</i> en L2 - Interaction - mesure du processus d'apprentissage et du produit - mesure des besoins d'apprentissage	- activités faisant sens - produit réaliste socialement - production implicite de L2 - mesure du repérage, - mesure du/des processus - mesure du produit - mesure des besoins - mesure de la complexité et de son influence sur précision et aisance	- tâches ouvertes - contenu non prévisible (information, opinion, ou connaissance) - <i>feedback</i> par pair ou tuteur dans la tâche (interaction réaliste)	de préférence en binôme ou groupe	- Micromondes - Moo - Résolution de problèmes - Webquest (cyberquête) - Travail en tandem - tâches.../... + consignes parfois très précises

Tableau 7 : Macro tâches ou tâches sociales (J.-P. Narcy-Combes 2012 : 12)

Les tâches sociales de type A n'exigent pas de production mais servent à identifier les difficultés des apprenants, en les exposant à un contexte d'utilisation de la langue réaliste dès le début d'une séquence. Elles peuvent ainsi remplacer de manière plus efficace la phase de pré-tâche proposée par *TBLT* (qui se présente sous forme d'activités pré-organisées) car elles font ressortir les besoins réels des apprenants que le tuteur peut prendre en compte dans la suite du cours (des micro tâches ou une autre macro tâche). Les macro tâches de type B qui exigent de la production sont favorisées par les TIC. Le passage vers de nouvelles formes de

regroupement permet par exemple la conception de tâches socio-collaboratives qui s'appuient sur la communication médiée par ordinateur dans le cadre de dispositifs auto-dirigés et hybrides. Cette organisation donne la possibilité de rapprocher les situations d'apprentissage de celles de la vie réelle en créant des communautés authentiques et favorisant la double focalisation sur le sens et la forme. De plus, les outils qui sous-tendent les macro tâches de type B permettent souvent les échanges bi- ou plurilingues.

4.2.2.2. Micro tâches

La prise de conscience des besoins individuels lors de la réalisation des tâches sociales accroît la motivation de l'apprenant à travailler sur des tâches complémentaires plus ciblées. Celles-ci sont appelées micro tâches et « répondent à des hypothèses cognitivistes ou constructivistes qui présupposent que le résultat d'un entraînement est transférable à des emplois réalistes » (J.-P. Narcy-Combes 2012 : 11).

Les micro tâches correspondant aux phases pré et post-tâche de *TBLT* sont aussi de deux types : tâches de sensibilisation ou de rappel et pratique contrôlée (cf. Tableau 8).

MICRO TACHES	Objectifs	Caractéristiques des tâches	Organisation du travail	Média
Type A (travail pré ou post tâche) Sensibilisation ou rappel	(Re)mise en place d'une connaissance explicite adéquate: - phonologie ; - morpho-syntaxe ; - lexique/ instances ; - concepts ; - culture, etc. - précision	Tâches fermées conduisant à l'implication du savoir: - charge cognitive limitée - pas de production en L2 - contenu prévisible pour pouvoir percevoir les écarts	Individuel	Suivi et <i>feedback</i> intégrés
Type B (avant ou après une macro tâche) Pratique contrôlée	- (Ré) entraînement de la production contrôlée automatique - précision - aisance	(a) sens impose, (b) créatives : - tâches fermées (entraînement) ; - contenu prévisible (charge cognitive réduite) ; - choix pertinent et automatique des points problématiques de L2	travail individuel ou en binôme	- écoute et production orale - lecture et écriture - supports TIC (audio, vidéo, images, enregistrement, etc.) - suivi et <i>feedback</i> intégrés (agent pédagogique), etc.

Tableau 8 : Micro tâches (J.-P. Narcy-Combes 2012 : 12)

Les micro tâches coïncident avec certaines propositions de *TBLT* visant la focalisation sur la forme. Selon J.-P. Narcy-Combes (2006), le travail cognitif nécessaire à effectuer pour combler les lacunes constatées lors de la réalisation de la macro tâche varie entre les apprenants et de ce fait, il convient d'organiser des micro tâches individuelles, ce qui peut se faire à l'aide des TIC, par exemple en centre de ressources avec tuteurs. La pratique cognitive

peut être « centrée sur un aspect linguistique, pragmatique ou socioculturel spécifique » (Guichon 2006 : 79).

4.3.Modélisation de l'apprentissage

4.3.1. Influence des théories socioconstructiviste et émergentiste

Mettre en place un programme d'apprentissage fondé sur l'approche par tâches *TBLT* nécessite en général trois étapes :

- Le choix du contenu de ces tâches [...]
- Le classement des tâches à partir d'une typologie d'une part et des objectifs des apprenants.
- La séquence des tâches en fonction de critères explicites de classement (valeurs relatives de chaque tâche (J.-P. Narcy-Combes 2012 : 11).

Cette approche suppose donc une planification préalable de la part de l'enseignant qui laisse peu de place à l'imprévu, au changement et à l'initiative des apprenants. À la lumière des théories socioconstructiviste et émergentiste, une approche plus souple s'impose qui doit tenir compte de l'imprévisibilité de la succession des tâches en fonction des besoins des apprenants et des interactions entre les éléments d'ordre individuel et social au sein du dispositif d'apprentissage. J.-P. Narcy-Combes et Miras (2012) résument dans le tableau 9 les apports des deux théories qu'ils proposent de considérer en complémentarité :

Émergentisme	Socioconstructivisme
- Complémentarités imprévisibles des tâches - Liens processus/tâches - Nécessités d'interactions - Valeur et limites de l'entraînement - Performances et compétences - Ce qui est universel en neurophysiologie	- Déclenchement social des apprentissages - Motivation sociale des apprentissages - Nécessité d'interactions, mais peu d'attention à l'entraînement - Contextualisation de l'apprentissage - Authenticité du besoin de changer de code - Ce qui est idiographique en psychologie

Tableau 9 : Apports réciproques des théories émergentiste et socioconstructivistes (J.-P. Narcy-Combes et *al.* 2014 : 162, d'après J.-P. Narcy-Combes et Miras 2012)

Avec ces deux théories, l'individualisation de l'apprentissage est mise en relief et la progression linéaire, remise en cause. En effet, en se complétant, elles prennent en compte « la mise en place de processus neurocognitifs à travers un déclenchement social » dont J.-P. Narcy-Combes et *al.* (2014) proposent une modélisation à travers l'approche par tâches.

4.3.2. Un modèle dynamique de l'apprentissage par tâches

Lorsqu'on pense aux « actions qu'il convient de mettre en place, d'ordonner et de suivre », il faut admettre « qu'il n'y a ni progression, ni continuité, ni prévisibilité

communes » (*ibid.* : 158). Les dispositifs d'apprentissage sont donc à considérer comme évolutifs mais il est possible de les modéliser en tenant compte de l'évolution dans le temps et des ruptures éventuelles. Selon J.-P. Narcy-Combes et Miras (2012 : 35), le concept de circonstance organisatrice (*organising circumstance*) emprunté à Spear et Mocker (1984) fournit une explication aux processus de gestion de la discontinuité et de la structuration de l'apprentissage dans le temps selon une configuration non linéaire :

Rapidement, disons que les dispositifs peuvent être conçus pour générer des circonstances qui amènent à s'organiser et se réorganiser en permanence. Il n'y a plus de linéarité mais des jeux de ruptures. De ce fait, il n'y a pas de programme pré-établi, chacun construit progressivement des tâches (Narcy-Combes, 2005) qui favorisent la mise en place des performances auxquelles il veut arriver en fonction de ses résultats.

Suivant cette conception, les circonstances liées au déroulement d'une macro tâche déterminent l'organisation de la suite de l'apprentissage qui diffère d'un individu à l'autre. En effet, le jeu des processus qui mènent à l'apprentissage et à la production langagière est assez complexe, en particulier chez les sujets plurilingues. Afin de concevoir un modèle qui se détache des conceptions linéaires et statiques, l'approche par tâches sert de point de départ, en fournissant une organisation plus dynamique de l'apprentissage. Ainsi, la mise en rapport de l'émergentisme et du socioconstructivisme a permis aux auteurs cités ci-dessus de modéliser une première configuration qui comprend les liens entre tâches, processus et acteurs (cf. figure 3).

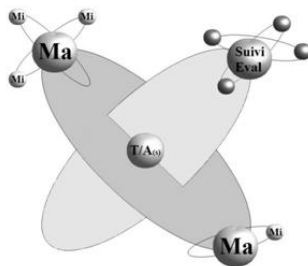


Figure 3 : Modélisation d'une approche par tâches (J.-P. Narcy-Combes et Miras 2012 : 40).

La relation tuteur-apprenant(s) ($T/A_{(s)}$) occupe la place centrale au sein du dispositif constitué de tâches sociales (ou macro tâches, Ma) et d'un suivi/évaluation (Suivi/Eval) à un premier niveau. La validation des tâches peut comprendre l'auto-évaluation, l'évaluation par les pairs ou le tuteur-enseignant, voire par des participants externes, ce qui ajoute une validation sociale réelle du travail accompli. Une tâche sociale validée se poursuit par une autre tâche sociale, tandis qu'une tâche sociale qui révèle des problèmes déclenche un deuxième niveau constitué de tâches d'entraînement (ou micro tâches, Mi) dont le nombre

peut varier. L'appel à la collaboration et au plurilinguisme sera variable en fonction de la situation d'apprentissage.

Ce modèle n'illustre que ce qui se passe à un moment donné : il doit être pensé comme élément d'un dispositif dynamique, ce qui est conforme à la perspective émergentiste :

Le modèle initial rappelé précédemment ne peut être compris que comme une photographie figée d'un dispositif qui évolue pourtant dans le temps. La prise en compte de ces temporalités, que suppose une approche émergentiste, implique de reconsidérer, pour des moments différents, le poids respectif de chaque pôle dans le système global ainsi que l'organisation des relations qui s'instaurent entre ces pôles (J.-P. Narcy-Combes et *al.* 2014 : 163).

Cette évolution dans le temps se caractérise par « des ruptures et des redémarrages » (*ibid.* : 162). Les enseignants auraient intérêt à déterminer les causes de ces discontinuités, à connaître les profils de leurs apprenants, à rechercher des matériaux comparés concernant les langues en contact dans leur contexte d'enseignement/apprentissage et à organiser tout ceci dans le modèle général proposé, tout en étant conscients qu'il changera en fonction du contexte.

Les savoirs savants restent d'une importance primordiale, depuis la conception du dispositif, jusqu'à sa validation. Les auteurs du modèle proposent cinq étapes pour assurer le passage du curriculum au contenu d'un cours :

- détermination du contenu et des objectifs en référence au curriculum et aux niveaux du CECR sans cependant leur correspondre entièrement ;
- recueil des matériaux par les enseignants et/ou les apprenants (avec guidage de ces derniers) ;
- définition de critères qui assurent le « réalisme des tâches » pour le public donné ;
- planification (dans la mesure du possible) de la couverture du programme en début du cours et des ajustements nécessaires ;
- proposition de tâches spécifiques pour mettre les apprenants en situation de gestion de l'imprévu et prévenir ainsi le recours à la stratégie d'évitement (*idem*).

Toutes ces considérations conduisent à la conception d'un modèle dynamique de l'enseignement/apprentissage appelé par les auteurs « modèle d'ergonomie didactique » (cf. figure 4). Sa composante centrale présentée en évolution illustre le dispositif avec les inter- et rétroactions entre les pôles principaux de la relation pédagogique (enseignant, apprenant et langue-culture) entre lesquels s'interposent la technologie, les matériaux et les tâches et qui subissent l'influence du contexte d'apprentissage.

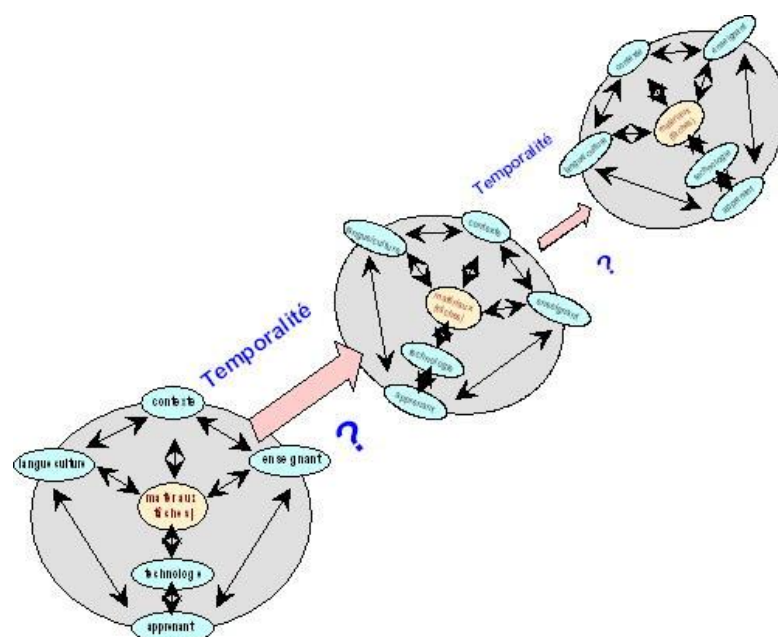


Figure 4 : Représentation émergentiste du modèle d'ergonomie didactique (J.-P. Narcy-Combes et al. 2014 : 164)

L'intérêt didactique de ce modèle est que tout en représentant la nature évolutive du système dans le temps (illustrée par les inclinaisons variables de la configuration de base), il garantit « une certaine forme de permanence » des pôles et de leurs relations qui se réorganisent selon une logique de métamorphose plutôt que de rupture. En outre, cette représentation décrit de manière opérationnelle l'action des circonstances organisatrices et permet de visualiser de manière compréhensible la complexité des interactions au sein du dispositif (*ibid.* : 163-164)³¹.

4.3.3. Relation pédagogique modifiée

Avec le développement de dispositifs de formation autonomisants appuyés par les TIC, une nouvelle configuration du processus d'enseignement/apprentissage apparaît qui entraîne des modifications des représentations et des fonctions pour les deux parties engagées dans ce processus. Pothier (2003 : 96) rappelle les rôles que l'enseignant a pris au cours des années : d'abord « transmetteur du savoir et évaluateur » selon les conceptions traditionnelles, ensuite « animateur, voire facilitateur ». À cette liste s'ajoutent ceux de « concepteur de manuels ou plus récemment de didacticiels ». En effet, le rôle de transmetteur est remis en cause avec l'intervention de la technologie et s'oppose à celui de médiateur qui « se met à la disposition de l'apprenant pour l'amener à un point que ce dernier n'arrive pas à atteindre »

³¹ Les auteurs du modèle se réfèrent au concept de simplicité défini comme « l'ensemble des solutions trouvées par les organismes vivants pour que, malgré la complexité des processus naturels, le cerveau puisse préparer l'acte et en projeter les conséquences. Ces solutions sont des principes simplificateurs qui permettent de traiter des informations ou des situations, en tenant compte de l'expérience passée et en anticipant l'avenir... » (Berthoz 2009 : 11, cité dans J.-P. Narcy-Combes et Miras 2012 : 35)

(idem). Cette définition se rapproche de la conception d'accompagnement de l'apprentissage proposée par J.-P. Narcy-Combes (2005 : 149) selon laquelle l'enseignant et l'apprenant entrent dans une sorte de dialogue « sous forme d'un échange qui n'inhibe pas la mise en place des mécanismes personnels de recul et de déstabilisation qui faciliteront l'apprentissage ». Il importe dans ce cas que l'enseignant n'intervienne de manière directive en tant qu'expert qu'à la suite d'une demande explicite de la part de l'apprenant.

Dans le cadre de dispositifs fondés sur l'approche par tâches décrite plus haut, l'apprentissage est considéré comme un espace de co-construction et non plus relevant de la compétence du seul enseignant. Cet espace peut comprendre un/des tuteur(s) mais ce rôle peut être pris également par l'enseignant. Le rôle de l'enseignant est de réajuster le système en fonction des changements imprévisibles dans le temps qui interviennent sous l'influence de différents facteurs internes ou externes. Le tuteur veille à la bonne compréhension des étapes de réalisation des tâches et aux éventuels dysfonctionnements. L'apprenant joue également un rôle actif à travers sa participation à des tâches sociales qu'il co-construit avec les autres et le travail sur des tâches d'entraînement en fonction de ses besoins (J.-P. Narcy-Combes et al. 2014).

La médiation pédagogique assurée par le tuteur et l'enseignant peut être mise en place sous différentes formes. Dans l'approche par tâches, les consignes, les explications et le soutien fonctionnent en tant que médiation pro-active tandis que le *feedback* permanent, en tant que médiation réactive très importante à toutes les étapes. Demaizière (2007) insiste sur le fait que l'étayage peut prendre des formes multiples mais qu'il « se situe d'abord dans les choix du scénario (un scénario adapté aux potentialités de l'outil), la sélection des échantillons de langue, le choix d'une approche pédagogique, des références scientifiques, des priorités ».

Nous verrons maintenant comment l'approche par tâches peut organiser l'apprentissage de la production écrite en français L3 et quel est le potentiel des TIC pour la conception des tâches sociales et des tâches de sensibilisation et d'entraînement.

4.4.Apprentissage dans une perspective plurilingue et interculturelle

À notre avis, l'approche par tâches proposée ci-dessus peut être utile pour prendre en compte le potentiel plurilingue des apprenants de français L3 dans les deux parcours : celui fondé sur les tâches sociales, donc sur l'emploi réel des langues et celui qui comprend des tâches de sensibilisation méta et d'entraînement. En conformité avec la perspective plurilingue et interculturelle, on peut proposer des activités qui correspondent aux macro et aux micro tâches de type A et B décrites dans les tableaux 7 et 8 plus haut. Cependant, si nous

voulons que les tâches aient du sens et soient motivantes pour le public concerné, elles doivent être conçues en fonction des caractéristiques particulières de ce public : traits identitaires, langues-cultures en contact et leur statut, cadre institutionnel et ses contraintes, etc.

4.4.1. Intégration de la notion de genre

Macro et micro tâches sont interdépendantes, donc il est difficile de proposer des listes de tâches distinctes pré-programmées sans les rapporter à d'autres tâches du cycle d'apprentissage. Pour la conception de macro tâches de type B orientées vers la production écrite en français L3 et le développement des dimensions discursivo-pragmatiques, nous avons trouvé utiles les propositions récentes de certains chercheurs au sujet du potentiel des genres discursifs (cf. Coste, De Pietro et Moore 2012, Coste 2009, Richer 2009). Le travail autour d'un genre peut servir de fil intégrateur pour tout cycle d'apprentissage constitué de macro et de micro tâches. En effet, les objectifs de nombreuses tâches proposées dans le contexte universitaire semblent intégrer la notion de genre discursif en lien avec les pratiques académiques ou pré-professionnelles qui peuvent concerner les étudiants : condensés d'articles (*abstracts*), exposés scientifiques, courrier professionnel, CV (J.-P. Narcy-Combes, J.-P. et M.-F. Narcy-Combes 2007).

Un autre exemple sont les séquences didactiques mises en place en Suisse romande pour le développement de la production écrite en langue de scolarisation (premier niveau du secondaire). Elles débutent par la rédaction d'un texte (par exemple pétition), se poursuivent par une analyse collective des problèmes rencontrés et proposent « un certain nombre de remédiations utiles et de (sous)tâches d'apprentissage finalisées, qui peuvent aussi bien être de nature linguistiquement formelle que de type plus cognitif, réflexif, documentaire, etc. » (Coste 2009 : 18-19). À la fin de la séquence, les apprenants réalisent une autre tâche située dans un contexte donné en rédigeant un texte qui relève d'un genre particulier.

La plupart des pratiques d'enseignement/apprentissage de la production écrite en L2 que nous avons incluses dans le tableau 3 (cf. *supra* : 3.3.3) contiennent des tâches qui visent la production d'un texte relevant d'un genre précis. À titre d'exemple, Schaeffer-Lacroix (2010) a expérimenté des tâches de production centrées sur les genres de la sphère touristique : « visite guidée » et « commentaire dans le livre électronique d'un musée ». Les tâches de production qui correspondent aux macro tâches de type B (publication en ligne dans un contexte de communication précis) sont accompagnées de tâches ciblées sur la découverte des caractéristiques énonciatives des genres respectifs à l'aide de mini-corpus de textes et de

lignes de concordance. Une autre expérimentation présentée par Rodrigue (2012) décrit une macro tâche de réalisation d'un guide de voyage par des apprenants chypriotes destiné à des partenaires français³². À notre avis, la réflexion sur les genres qui peuvent concerner les apprenants dans leur vie en contexte scolaire et extrascolaire ne peut que faciliter la conception des tâches et contribuer à leur cohérence, fournir un contenu réaliste et faire appel aux répertoires plurilingue et discursif des apprenants (cf. aussi 3.5.2.2).

Richer (2010 : 41-44) propose de recourir aux genres pour spécifier la tâche en prenant comme point de départ le modèle *SPEAKING* de Hymes mais surtout, en s'appuyant sur les travaux plus récents en analyse de discours dans la recherche francophone et anglophone. Afin de préparer une séquence didactique, l'enseignant peut se servir d'une grille d'analyse du genre choisi constituée à la base des apports théoriques en analyse de discours et en linguistique textuelle (Adam 1999, Maingueneau 1998, Schaeffer 1989, Bakhtine 1984 [1952]) :

- 1 - Identification du genre discursif.
- 2 - Dimension matérielle :
 - a- caractéristiques formelles du médium: (oral / écrit / visuel / multimédia / disposition spatiale / colonnes / paragraphes / dimension iconique...);
 - b- dimension spatiale : (*brièveté vs longueur*).
- 3 - Dimensions sociolinguistiques :
 - a- identification du système d'énonciation global : (« *discours* » vs « *récit* ») ;
 - b- rôle de l'émetteur et du/des destinataire(s) (relation symétrique / asymétrique...);
 - c- identification de l'acte de parole global : (*informer / expliquer / convaincre*...);
- 4 - Dimension textuelle ou identification du plan de texte et de la combinatoire de séquences ;
- 5 - Dimension stylistique / variété(s) de langue : (*standard / familière / technique*...), sélections lexicales et / ou syntaxiques privilégiées ;
- 6 - Dimension thématique : (*contenu thématique privilégié*) ;
- 7 - Dimension culturelle : (spécificité culturelle du genre / variations génériques culturelles) (Richer 2009 : 3).

Cette grille peut guider l'enseignant à planifier les séquences didactiques de manière à satisfaire au principe méthodologique de « cohérence maximale [d]es activités d'enseignement/apprentissage » (*idem*). Proposer des tâches de compréhension et de production inspirées de ce type d'analyse permettra d'aller au-delà des exploitations traditionnelles, par exemple des genres de la presse, qui visent le plus souvent la compréhension globale ou servent de prétexte pour travailler sur le lexique et les réalisations

³² De même, les séries de tâches proposées par certains manuels de FLE doivent leur cohérence à l'objectif de la macro tâche finale appelée « tâche ciblée », « tâche » ou « atelier » qui consiste dans la rédaction d'un texte relevant d'un genre particulier : recette de cuisine, lettre de réclamation, interview (cf. méthodes de FLE *Nouveau Rond-Point, Version Originale, Nouvel Edito B2* à titre d'exemple).

linguistiques des actes de langage. La notion de genre, grâce à l'élargissement de son contenu, notamment dans les travaux de psychologie sociale et d'ergonomie, semble être compatible avec la PA et rend possible l'intégration des dimensions relevant de l'action dans la tâche ou le projet sans s'intéresser uniquement au langagier.

À l'heure actuelle, le travail sur les compétences non strictement linguistiques dans les tâches est encore rare et bute souvent à des difficultés, comme le témoignent des recherches empiriques récentes. Par exemple, Auger et Louis (2009) approfondissent la notion de tâche-problème centrée sur la prise de conscience et les stratégies de résolution de malentendus culturels dans une perspective interactionniste mais restent dans le prescriptif sans concrétiser l'opérationnalisation de leurs propositions. Dervin (2009), pour sa part, présente une expérience concrète sous forme de tâches collaboratives entre étudiants finlandais et français qui visent le « déconditionnement interculturel ». Les résultats de l'expérience restent cependant insatisfaisants en raison de l'asymétrie entre les objectifs des participants, de contraintes d'ordre organisationnel et de problèmes relevant de l'affectivité et du savoir-agir/réagir dans la langue cible. Ces travaux méritent donc d'être poursuivis dans de nouvelles recherches empiriques.

4.4.2. Macro et micro tâches pour l'apprentissage de l'écriture en français L3

L'objectif de la partie expérimentale de notre thèse sera de concevoir des cycles de tâches selon le modèle d'ergonomie didactique présenté plus haut (cf. *supra* : 4.3.2) en y intégrant l'apport des TIC pour l'apprentissage de l'écriture dont nous discutons dans le sous-chapitre suivant. À titre d'exemple, il conviendrait de concevoir un projet de longue durée qui impliquera des partenaires francophones. Ce projet sera réalisé par étapes et comprendra des tâches sociales et d'entraînement (de type A et B) centrées sur la production de certains genres dans la sphère des intérêts des étudiants. La production exigera l'alternance des modalités de travail individuel, en binôme ou petit groupe, et collectif. Le produit final des tâches sociales de type B gagnerait à être partagé avec un public externe sur support numérique.

Selon la logique du cycle d'apprentissage à double révolution, une tâche sociale de type B (avec production) peut être préparée par une tâche sociale de type A (sans production) et/ou des tâches de sensibilisation et sera suivie d'autres tâches individualisées ou collectives que l'enseignant proposera en fonction des difficultés relevées. Dans le cadre de ce projet, une tâche sociale de type A préparant à celle de type B peut viser la compréhension de documents du même genre sur des sites similaires et, puisque nous nous situons dans une perspective

plurilingue, proposer de consulter soit consécutivement des sites en français, en anglais et dans d'autres langues connues, soit des sites bi-/plurilingues. Elle peut être organisée sous forme de cyberenquête (cf. par exemple Catroux 2004). Une telle tâche donne lieu à l'activité épilinguistique qui représente une « *activité métalinguistique non consciente* » d'après Culioli (99 : 74, cité dans Demaizière et J.-P. Narcy-Combes 2005). Elle correspond également à l'apprentissage par la découverte qui peut conduire à une appropriation incidente que certains appellent sérendipité (Schaeffer-Lacroix 2010, Kennedy et Miceli 2001). Ce dernier terme est défini par Bruner comme « faire par accident des découvertes heureuses et inattendues » (1983 : 264, cité dans Schaeffer-Lacroix, *idem*).

Suite à une vérification de la compréhension par l'enseignant, un travail de sensibilisation et de conscientisation méta peut être proposé sous forme de micro tâches de type A. Un *input* plurilingue plus ciblé sera présenté qui conduira au repérage des instances ou à l'analyse explicite des formes qui seront utiles pour réaliser la tâche sociale de type B ou qui posent problème. L'activité métalinguistique est donc importante à cette étape et peut comprendre, entre autres, l'analyse contrastive que les étudiants conduiront par exemple en binôme. Ce type de travail permettra la prise de distance par le biais de la réflexion sur son savoir, c'est-à-dire par une activité métacognitive que Bruner considère comme essentielle dans le processus d'apprentissage (1986 : 127). Des tâches d'entraînement (de type B) pourraient être proposées pour un travail en autonomie en les intégrant dans le dispositif à l'aide d'outils TIC.

La mise en place d'une telle approche plurilingue par tâches orientées vers le développement de la production écrite en français L3 et de ses dimensions discursivo-pragmatiques relèvera plutôt de l'heuristique car la recherche empirique disponible ne donne que des éléments de réponses aux interrogations liées à notre recherche. D'un côté, comme nous l'avons vu, la recherche en didactique du plurilinguisme s'est focalisée sur la compréhension de textes, sur l'interculturel du point de vue sociopolitique et sur des questions liées aux langues dans le curriculum (cf. *supra* : les approches plurielles décrites dans 3.4.2). Les propositions didactiques développées dans la recherche en pragmatique contrastive et interculturelle restent ancrées dans le paradigme communicatif : les tâches expérimentées correspondent à la tâche communicative pédagogique (casse-tête, écart d'information, dictogloss, reconstruction de texte) sans mener à la co-action, telle que visée dans la PA (Dobao 2012). Toutefois, ces expérimentations peuvent être utiles pour la conception de tâches de sensibilisation et d'entraînement ou d'étapes de la tâche sociale dans la mesure où elles favorisent le repérage, le traitement de sens en profondeur et la mémorisation.

4.5. Apport des technologies de l'information et de la communication

L'effet de l'approche par tâches peut être renforcé par les TIC. Parmi les atouts de l'utilisation des outils figurent la possibilité de collaboration et au contraire, de travail individuel, le contact avec d'autres langues et cultures, la possibilité de repérage et de réflexion métalinguistique ou encore l'accès à des ressources authentiques. Cependant, comme l'indique Catroux (2006), elles ne donnent pas de solutions toutes prêtes concernant leur traitement didactique :

Si les TICE offrent de réelles possibilités en matière de recherche d'information, de modalités de présentation de celle-ci, d'aide à l'activité comme la lecture, l'écriture, ou la résolution de problèmes, il n'en reste pas moins qu'en matière d'enseignement ou autre, les moyens techniques n'engendrent pas naturellement les méthodes nécessaires pour une utilisation efficace et que des scénarios didactiques appropriés doivent être mis au point afin de tirer parti de toutes leurs fonctionnalités.

Face à l'attrait de certains outils, on se gardera de proposer des activités pédagogiques en tenant compte uniquement des potentialités de ceux-ci. Le plus important selon J.-P. Narcy-Combes (2005 : 173) est de mettre en relation une théorie avec une fonctionnalité technologique, de prévoir son apport éventuel pour l'apprentissage et ensuite seulement, de construire des tâches dont l'efficacité sera vérifiée dans un dispositif concret. Ayant fondé notre recherche sur les théories socioconstructivistes, cognitivistes et l'émergentisme, nous traiterons d'abord de l'apport des TIC en général pour la conception de tâches sociales et de tâches de sensibilisation et d'entraînement. Nous étudierons ensuite les potentialités de quelques outils susceptibles de faciliter l'activité d'écriture en français L3 dans le cadre des deux types de tâches.

4.5.1. Conception de tâches à l'aide des TIC

4.5.1.1. Micro tâches et TIC

Les TIC jouent un rôle différent selon qu'il s'agit de la mise en place de micro ou de macro tâches. L'essentiel pour le premier type de tâches est d'assurer un entraînement individuel ou en groupe réduit en fonction des besoins, des problèmes et du rythme de chacun sans la pression des facteurs sociaux. Par exemple, les logiciels proposent un suivi, des aides et un *feedback* souvent instantané et automatisé, de même que la possibilité de consulter des références diverses.

Les micro tâches peuvent être qualifiées de classiques mais différentes des exercices structuraux car, loin d'exiger une réponse mécanique de la part de l'apprenant, elles incitent celui-ci à manipuler du sens et des formes dans un contexte précis. De plus, ces tâches

correspondent en général à un besoin réellement ressenti car relié à l'accomplissement d'une tâche sociale, soit dans la phase de sa préparation, soit *a posteriori*, avec l'objectif de remédier à des problèmes rencontrés.

Selon Demaizière et J.-P. Narcy-Combes (2005), ces tâches sont facilitées par les technologies déjà bien connues, comme celles utilisées dans l'Enseignement des Langues Assisté par Ordinateur (ELAO) (cf. aussi Pothier 2003). L'atout de ces technologies consiste dans la possibilité d'individualisation de l'apprentissage. Certains produits multimédia et logiciels facilitent ce genre de travail, par exemple les CD-Rom accompagnant ou non des méthodes de FLE ou les générateurs d'exercices comme *Hot Potatoes* qui proposent des matrices pour quelques types d'activités. Des précautions sont à prendre néanmoins par rapport à « la rigidité des formats informatiques » (Guichon 2006 : 92) qui, tout en proposant une interface familière à l'apprenant, risquent d'encourager l'apprentissage mécaniste privé d'émotions et de créativité. Certains concepteurs réussissent à faire un usage détourné des logiciels en mettant en œuvre leur inventivité et en s'appuyant sur les caractéristiques discursives de l'*input*.

Une utilisation du multimédia conforme aux théories cognitiviste et constructiviste possède plusieurs avantages possibles : « individualisation, autonomisation, auxquels s'ajoutent la motivation pour un matériel authentique (ou proche de l'authentique) et l'immersion qu'il propose, ainsi que pour la variété qu'il peut apporter » (Pothier 2003 : 52). Les centres de ressources peuvent offrir un travail avec tuteurs selon des parcours individualisés. Certains praticiens-chercheurs et équipes proposent aussi des centres de ressources virtuels afin de satisfaire aux besoins de micro tâches d'un public donné. Les ressources sont soit produites spécialement à cette fin par une équipe, soit organisées sous forme d'hyperliens vers des sites externes pré-selectionnés et assortis de consignes (cf. J.-P. Narcy-Combes 2012, Brudermann 2013, 2010a, 2010b, Arthaud 2007).

Guichon (2006 : 97) met en évidence plusieurs critères auxquels doit satisfaire la conception de micro tâches afin de correspondre à un apprentissage guidé par le souci d'ergonomie cognitive : variété et stabilité du format des tâches, intégration de l'intervention pédagogique, intelligibilité (tâches orientées vers le repérage et le repérage de l'écart), séquençage de l'action compréhensible, autoévaluation, contextualisation et adéquation entre les moyens et la fin.

4.5.1.2.Tâches sociales et TIC

À la différence des micro tâches, les tâches sociales sont réalisées collectivement et reposent sur les théories socioconstructivistes et interactionnistes (cf. *supra* : 1.2.2). On insiste souvent sur leur nature collaborative ou coopérative, deux termes distingués dans la recherche. Le travail est considéré comme collaboratif quand un groupe agit en commun pour atteindre un objectif partagé de manière à ce que chaque participant contribue simultanément. Si la collaboration correspond à la logique d'un effort réuni, la coopération relève de l'effort distribué, c'est-à-dire les participants se répartissent les tâches et les responsabilités toujours pour atteindre un objectif commun (Müller-Hartmann et Schocker-v. Ditfurth 2010, Catroux 2006, 2004, Mangenot et Nissen 2006, Nissen 2004). Pour éviter la distinction entre ces deux formes de travail, certains chercheurs préfèrent utiliser « travail de groupe » (Nissen 2004 : 193) ou « travail collectif » (Mangenot et Nissen 2006 : 603) comme hyperonymes des deux termes.

Pour choisir les outils TIC susceptibles de faciliter les tâches sociales, il convient de penser non seulement aux potentialités de la technologie mais aussi à ses contraintes qui influent sur l'usage qu'on en fait, ce qui est exprimé le mieux par le terme anglais *affordances*³³ (Hampel 2006 : 107). Ainsi, Demaizière et J.-P. Narcy-Combes (2005) proposent-ils de se tourner « plutôt vers les atouts des dernières générations de TIC en matière d'information », en particulier les outils de communication multimodale qui relèvent du Web 2.0 intégrés ou non dans une plateforme éducative. La variété des tâches et des outils qui les sous-tendent est déjà assez importante et peut être examinée en fonction des objectifs des tâches. J.-P. Narcy-Combes (2012) énumère les outils, systèmes ou tâches suivants : clavardages, cyberenquêtes (*webquests*), forums, Moos, travail en tandem, mondes virtuels, visioconférences, blogs, wikis et outils mobiles. Guichon (2006), pour sa part, s'arrête sur les simulations médiatisées, les cyberenquêtes et les situations problèmes qui représentent des tâches fondées sur le traitement de l'information en L2.

4.5.1.3.Apprentissage en mode hybride

Le dispositif que nous envisageons de concevoir pour la partie expérimentale se fondera sur l'organisation en mode hybride, c'est-à-dire intégrant le travail en présentiel et à distance dans une proportion variable. Nous adoptons la définition pour la formation hybride

³³ Pour Mangenot (2008) qui rejoint les ergonomistes, « l'affordance ne désigne pas une propriété d'un objet, mais la perception et l'utilisation de celle-ci par un être vivant ». Ainsi, certaines affordances seulement peuvent être « perçues » par l'utilisateur, tandis que d'autres restent « cachées » ou sont parfois détournées.

en langues de Nissen (2014) selon laquelle « l'articulation des modes présentiel et distanciel dans un scénario pédagogique commun (Nissen 2009 : 199) est un aspect fondamental, car c'est cette articulation qui est garante de la cohérence au sein de la formation ». Il ne s'agit donc pas de superposer les deux modes en complétant le travail en présentiel par des activités optionnelles à réaliser à distance mais de les articuler dans un ensemble cohérent en assurant « l'enchaînement temporel, la distribution des contenus et objectifs et surtout les liens entre eux, ainsi que, dans un souci de clarté d'affichage à destination des utilisateurs, la détermination d'un mode dominant » (*idem*). La particularité de ce type de formations en langue est l'introduction de différents « scénarios de communication » qui comprennent non seulement les interactions entre l'enseignant-tuteur et l'apprenant mais aussi les échanges entre pairs et / ou avec des partenaires extérieurs dans différentes configurations temporelles (*idem*).

L'objectif de notre recherche étant lié au développement de la production écrite en français L3, nous traiterons des outils susceptibles d'être intégrés dans un tel dispositif de tâches sociales et de micro tâches qui relèvent de cette activité langagière.

4.5.2. TIC et apprentissage de la production écrite

Le domaine de l'ELAO a évolué significativement en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de la production écrite. Centré initialement sur les connaissances linguistiques, étendu par la suite aux compétences réceptives, il progresse de plus en plus vers la facilitation des activités de production (Desmet et Rivens Mompean 2010 : 7).

Dans son article « TIC : panorama des espaces d'interaction et de rétroaction pour l'apprentissage de l'écriture en langue étrangère », Gerbault (2010) établit une typologie de « dispositifs et outils » destinés à faciliter l'activité d'écriture en L2, à savoir :

- logiciels de bureautique et correcteurs de traitement de texte ;
- traducteurs ;
- logiciels d'apprentissage ;
- ouvrages de référence ;
- concordanciers et corpus ;
- logiciels d'aides à l'écriture (analyse automatique) ;
- jeux, activités collaboratives ;
- réseaux de communication (courriels, forums, blogs) ;
- réseaux sociaux (*Facebook, Twitter, etc.*).

Ce classement des outils, bien que non exhaustif, a l'avantage d'être examiné du point de vue des « facteurs ou concepts clés de l'activité d'écriture » spécifiés en critères regroupés à quatre niveaux dont les aides à l'écriture peuvent relever, notamment « cognitif et communicationnel, linguistique, socioculturel et affectif, et celui des compétences transversales » (*ibid.* : 43). Nous adoptons cette catégorisation et analyserons chacun des outils, en nous référant partiellement aux descriptions proposées par Gerbault (*ibid.*), à des auteurs ayant testé ces outils dans la recherche empirique et à notre expérience d'enseignement pour essayer de répondre aux questions suivantes :

- Quels aspects du processus d'écriture permettent-ils de soutenir ?
- Quels types de tâches peuvent-ils faciliter ?
- En quoi favorisent-ils l'apprentissage d'une L3 selon une approche plurilingue ?
- Quel est leur potentiel pour renforcer la dimension discursivo-pragmatique ?

4.5.2.1. Logiciels de bureautique et correcteurs de traitement de texte

Aujourd'hui l'écriture est largement facilitée grâce aux outils de bureautique qui, utilisés par l'apprenant de langue peuvent constituer une aide d'une part à l'organisation de l'information selon ses besoins et objectifs et d'autre part, à la révision en cours d'écriture et du texte produit. Il est possible d'utiliser des modèles d'un genre particulier, de manipuler sa production à l'aide des différentes fonctions du traitement de texte et de recourir aux correcteurs orthographiques et grammaticaux intégrés. L'évaluation de la pertinence des corrections automatiques proposées encourage plus ou moins la prise de conscience linguistique. Par ailleurs, les correcteurs orthographiques et grammaticaux intégrés n'étant pas très performants pour les scripteurs qui apprennent une L2 ou une L3, des logiciels alternatifs peuvent être recommandés qui se montrent beaucoup plus efficaces dans la correction orthographique, morphosyntaxique et sémantique. Pour le français, il s'agit de *Bon Patron* et *Antidote Prism* qui, de plus, possèdent certaines fonctionnalités formatives, à savoir : jeux de couleurs et de surlignage, résumé des erreurs, dictionnaire et conjugueur (cf. O'Regan, Rivens Mompean et Desmet 2010).

L'utilisation des logiciels de bureautique et des correcteurs peut servir à toutes les étapes de l'écriture (planification, mise en texte et révision). À notre avis, ils peuvent être utiles surtout dans les macro tâches de type B à condition de mobiliser d'autres outils qui permettent l'échange ou le travail collectif sur des documents (comme en propose *Google Docs*, par exemple). Ces outils favorisent la créativité dans une certaine mesure, notamment s'ils sont utilisés pour la présentation d'une production qui sera partagée avec d'autres (sites

web, affiches, diaporamas etc.). L'évaluation formative est également possible par exemple grâce aux fonctions de commentaire et de révision.

Le type de tâche dépendra cependant du niveau des apprenants. Pour les débutants, une difficulté récurrente est liée par exemple à l'utilisation des caractères spéciaux en français, ce qui implique la nécessité d'une introduction à l'utilisation du clavier AZERTY avant de leur proposer des projets d'écriture. En fait, ils sont habitués à utiliser le clavier QWERTY pour l'anglais qui est la langue d'enseignement à l'université. Les apprenants de niveau plus avancé et/ou spécialistes d'autres disciplines peuvent se servir du copier/coller de manière créative afin de rédiger des tâches d'écriture académique. L'efficacité de ce travail a été démontrée par des recherches empiriques (J.-P. Narcy-Combes 2005). D'autres tâches visent par exemple la construction collaborative d'un site Internet. La cyberenquête en tant qu'« activité de recherche sur l'Internet où les apprenants sont confrontés à une question centrale et des indices en vue de réaliser une tâche particulière ou de résoudre un problème » est un autre exemple si elle mène à une production (Catroux 2004).

Le traitement simultané de deux ou plusieurs langues peut faire partie des tâches en fonction des objectifs. Il est possible de travailler par exemple sur la dimension discursivo-pragmatique à l'écrit en exploitant de manière critique des modèles dans différentes langues (lettres formelles et personnelles, invitations, rapports, CV, dépliants, formulaires, etc.) inclus dans les logiciels³⁴ ou bien importés à partir de sites Internet.

4.5.2.2. Traducteurs automatiques

Le recours aux traducteurs automatiques lors de la rédaction de texte en L2 peut être considéré comme une « forme de guidage pro-actif », c'est-à-dire aide en amont de la production (Gerbault 2010 : 45). Si leur utilité est reconnue pour la compréhension globale d'un texte dans une langue que l'utilisateur ne parle pas ou maîtrise peu, on se rend vite compte de leurs limites pour l'écriture. Néanmoins, le croisement de ces outils avec d'autres, tels que les dictionnaires monolingues, bilingues ou multilingues en ligne, voire les moteurs de recherche pour vérifier l'existence de certaines expressions, peut améliorer le résultat, tout en encourageant le repérage et la réflexion métalinguistique. D'habitude, les problèmes les plus importants se situent au niveau sémantique, morphosyntaxique et culturel. Une utilisation raisonnée de ces outils favorise donc la révision du texte, la prise de conscience des différences entre les langues source et cible et le travail autonome de l'apprenant.

³⁴ Pour *MS Office Word*, des modèles sont disponibles sur le site <https://store.office.live.com/Templates>. On peut télécharger les mêmes modèles dans les langues voulues en choisissant la langue pour le site.

Les traducteurs automatiques comme *Google Traduction* et *Reverso* peuvent être utilisés pour la réalisation de tâches sociales qui s'inscrivent dans une approche plurilingue. Nous avons déjà mentionné une telle expérience dans le tableau 3 (cf. *supra* : 3.3.3). La tâche consiste à écrire un journal de bord dans le cadre d'une simulation qui comprend plusieurs étapes d'un voyage en pays hispanophone. Cette expérience a relevé cinq types de stratégies de révision du texte produit :

- 1) retour vers la langue source de l'output obtenu en utilisant le même traducteur
- 2) la comparaison avec un autre traducteur
- 3) le recours à un dictionnaire pour vérifier quelques mots
- 4) la comparaison avec ses propres connaissances antérieures
- 5) demander un avis extérieur (Bussière et J.-P. Narcy-Combes 2014).

Les résultats montrent que ce type de travail contribue à l'amélioration de l'organisation des textes, à leur complexification, à la richesse lexicale et pour l'apprenant, au développement de sa créativité et de son autonomie. Les problèmes d'ordre morphosyntaxique et sémantique se confirment et s'expriment par des calques au niveau des structures et du lexique. Un autre point négatif que nous prenons en compte est celui du traitement inadapté du langage formulaïque par les traducteurs qui, comme nous l'avons vu, joue souvent une fonction pragmatique. Nous retenons donc le potentiel de ces outils pour l'approche plurilingue par tâches et verrons s'ils peuvent être utilisés parallèlement à d'autres outils susceptibles de traiter de manière plus adéquate les aspects discursivo-pragmatiques.

4.5.2.3. Logiciels d'apprentissage

Nous avons vu plus haut que les logiciels d'apprentissage multimédias permettent un entraînement individuel et possèdent des fonctionnalités limitées en ce qui concerne la production personnelle. Ils conviennent le mieux pour travailler sur des points linguistiques spécifiques (vocabulaire, orthographe, syntaxe) avec une correction automatisée donc à la réalisation de micro tâches. Parmi leurs atouts on peut citer la présence des trois canaux (oral, écrit et visuel), la contextualisation socioculturelle, l'articulation des activités de réception et de production, la possibilité de construire son propre parcours d'apprentissage en naviguant entre les modules et les activités, l'auto-correction et les aides et ressources disponibles. Certains logiciels proposent de réaliser des productions écrites ouvertes mais la correction du texte intégral reste traditionnelle : envoi par voie électronique à l'enseignant, au tuteur ou à d'autres apprenants (Hirschsprung 2005 : 53). En ce qui concerne la rétroaction corrective, Brudermann (2013, 2010a et 2010b) a développé un système de tutorat en ligne avec matrices

de correction qui incitent à l'auto-révision accompagnée de réflexion sur l'origine des erreurs. Ce type d'aide favorise le repérage et la dénativisation.

Un logiciel spécialement conçu pour l'écriture en anglais L2 est présenté par Reeder (2010). Il s'agit d'*Edubba*, jeu virtuel qui crée une simulation dans un contexte signifiant : les apprenants y jouent le rôle de stagiaires reporters dans une ville virtuelle et rédigent des articles variés en collaborant dans le cadre de scénarios pré-conçus. Cette simulation est un bon exemple de mise en place de scénarios d'apprentissage fondés sur le modèle d'écriture récursif (cf. : 3.2). Les pairs y jouent le rôle authentique de co-éditeurs, tandis que l'enseignant fonctionne comme éditeur-en-chef, encadreur et accompagnateur.

Il est possible également de concevoir des macro tâches qui mettent en relation les activités de réception et de production dans le cadre de dispositifs d'apprentissage médiatisés. Par exemple Guichon (2006) a mis en place la macro tâche *Virtual Cabinet* permettant de travailler sur la prise de notes à partir de vidéos dans le cadre d'une simulation où les étudiants d'anglais jouent le rôle de conseillers de ministres britanniques. D'autres chercheurs ont expérimenté l'apprentissage de l'argumentation à l'écrit en L1 par de jeunes apprenants à travers l'utilisation d'une banque de données sur CD-Rom en tant qu'aide à la recherche d'arguments (Roussay, Barbier et Piolat 2002). Ils ont constaté que les élèves moins avancés en lecture ont profité le plus de l'utilisation de cette aide : leur production écrite a été comparable à celle des plus avancés et ils ont été capables de développer les mêmes stratégies de rédaction (*ibid.* : 163).

L'approche plurilingue paraît tout à fait possible avec les logiciels multimédias mais à notre connaissance, elle est exploitée surtout pour la compréhension, comme par exemple dans les travaux sur l'intercompréhension (cf. *supra* : 3.4.2.3, Degache 2006, Causa 2004). Un exemple de conception de didacticiel destiné à développer la compétence plurilingue, y compris pour la production écrite, est le projet SMAIL (Système multimédia d'auto-apprentissage interactif des langues) (Villanueva et Sanz 2002). À part la prise en compte du plurilinguisme, ce projet est intéressant car il donne une orientation psycho-pragmatique de l'approche des textes en mettant l'accent sur les particularités des genres utiles pour les étudiants universitaires. Le didacticiel possède une bibliothèque de « documents authentiques organisés selon un critère de genres discursifs » et offre la possibilité de dialoguer avec le tuteur virtuel au sujet de ses choix (*ibid.* : 69).

4.5.2.4.Ouvrages de référence

Les dictionnaires monolingues, bilingues, voire multilingues numérisés sont une ressource largement accessible aujourd'hui. Leurs fonctionnalités se sont enrichies et ils représentent une aide incontournable à la production écrite en langue étrangère. On peut y consulter par exemple les synonymes, les constructions idiomatiques, l'emploi en contexte, les règles grammaticales, les conjugueurs etc. En général, l'utilisation des dictionnaires et grammaires contribue à la prise de conscience linguistique et métalinguistique et au développement de la compétence plurilingue si ces ouvrages sont comparés ou multilingues. Les apprenants peuvent les consulter à toutes les étapes de la rédaction et cette consultation peut faire partie de micro ou macro tâches, du travail individuel ou de groupe.

Les dictionnaires construits à partir de corpus multilingues sont particulièrement pertinents pour notre approche de l'apprentissage de la production écrite car ils fournissent des exemples de phrases traduites alignées dans les langues sélectionnées où le mot ou la collocation recherchés apparaissent en contexte. De ce point de vue, ils sont plus performants que les traducteurs automatiques étant donné que la possibilité de problèmes lexico-sémantiques diminue : on peut parcourir et comparer de nombreuses traductions, éviter les faux amis et trouver la traduction la plus appropriée d'une construction idiomatique. En outre, des hyperliens permettent d'accéder au texte-source. Tels sont les dictionnaires contextuels *Linguee* (<http://www.linguee.fr>) et *Reverso Context* (<http://context.reverso.net>) qui fonctionnent comme des moteurs de recherche de traductions.

4.5.2.5.Concordanciers et corpus

Les concordanciers permettent d'analyser des textes et des corpus³⁵ disponibles ou constitués par l'enseignant afin d'observer l'emploi de mots et d'expression en contexte. Ils affichent le résultat de la recherche en faisant apparaître le mot clé surligné au milieu de plusieurs lignes de concordance avec leur contexte à gauche et à droite. Ceci rend possible l'observation des collocations et renforce le repérage grâce à la possibilité de rendre saillants les éléments linguistiques nécessaires, d'exposer les apprenants à une quantité augmentée d'*input (flooding)* et d'instances (*chunks*) qu'ils peuvent mémoriser (cf. *supra* : 1.2.3.3). Les concordanciers peuvent donc être utilisés dans des micro tâches pour favoriser le repérage d'éléments utiles pour la rédaction ou bien pour réviser les textes produits.

³⁵ En linguistique, les corpus sont définis par exemple de la manière suivante : « Un corpus est un regroupement structuré de textes intégraux, documentés, éventuellement enrichis par des étiquetages, et rassemblés : (i) de manière théorique réflexive en tenant compte des discours et des genres, et (ii) de manière pratique en vue d'une gamme d'applications » (Rastier 2004).

L'emploi des concordanciers et des corpus est déjà entré dans l'enseignement des langues depuis une vingtaine d'années (Boulton et Tyne 2014). En général, il s'agit d'exploitation de corpus monolingues et très rarement de corpus parallèles dans deux langues. Pour le concepteur, se pose la question de choisir le/les corpus et le concordancier. Comme le rapporte Schaeffer-Lacroix (2012, 2009), il est difficile de trouver des ressources adaptées à un public insuffisamment avancé dans la langue et de ce fait, constituer son propre corpus de petite taille (corpus réflexif) en recueillant des textes d'un genre particulier est une option adéquate. L'utilisation de ce type de corpus est bien attestée dans la recherche (Ghadessy et al. 2001). De très grands corpus disponibles sur certains sites universitaires sont également exploités, tels que le *Corpus Chambers-Le Baron d'articles de recherche en français*³⁶ (Université d'Oxford) et le corpus parallèle anglais-français *INTERSECT*³⁷ (Université de Brighton). *Corpuseye*³⁸ et *Opus*³⁹ qui contiennent des sous-corpus multilingues avec concordanciers intégrés sont disponibles en ligne. Le second a l'avantage de permettre l'alignement parallèle des phrases traduites dans les langues choisies. Certains sites proposent des concordanciers gratuits⁴⁰ qui traitent des textes en anglais et en français. Cette liste peut être complétée en consultant par exemple la bibliographie et les références assez riches du module en ligne par Lamy et Klarskov (2006)⁴¹ qui introduit à l'utilisation de concordanciers en classe de langues modernes.

L'exploitation des ressources proposées contribue à la créativité et à l'autonomie des apprenants qui cependant doivent être accompagnés, surtout au début. Kennedy et Micelli (2001) présentent leur expérience réalisée avec des étudiants de niveau intermédiaire en italien, en travaillant sur un corpus réflexif constitué à partir d'un corpus journalistique disponible qu'ils ont enrichi d'autres textes en fonction de leur programme. Le corpus est utilisé en amont de l'écriture mais aussi dans la phase de révision dans les tâches de sensibilisation, de solution de problèmes et de « chasse au trésor ». En effet, dans les tâches fondées sur l'exploitation de corpus, l'apprenant joue souvent le rôle d'un vrai chercheur (Tarasheva 2008). Des expérimentations rapportent des effets positifs, tels que la prise de conscience au sujet de l'utilisation de collocations et la responsabilisation des apprenants lors de l'écriture de textes académiques (Chambers 2010, O'Sullivan 2010, Yoon 2008). D'autres

³⁶ <http://ota.ox.ac.uk/desc/2491>

³⁷ <http://arts.brighton.ac.uk/staff/raf-salkie/intersect>

³⁸ <http://corp.hum.sdu.dk>

³⁹ <http://opus.lingfil.uu.se/bin/opuscqp.pl>

⁴⁰ Par exemple ceux listés sur <http://www.lex Tutor.ca/conc/>

⁴¹ http://www.ict4lt.org/en/en_mod2-4.htm

recherches soulignent l'utilité de constituer et d'exploiter des corpus d'apprenants (*learner corpora*) qui rassemblent des textes rédigés par des apprenants d'une L2 donnée (Granger et al. 2013). Par exemple, Kaweki (2013) a montré comment une telle ressource peut être utilisée pour le *feedback* et la remédiation avec des apprenants de français de niveau débutant et intermédiaire, tandis que Rézeau (2007) a appliqué aux mêmes objectifs l'analyse de corpus écrit produit par des étudiants d'anglais au niveau du master. D'autres exemples sont examinés dans deux ouvrages récents (Boulton et Tyne 2014, Macaire et Boulton 2014).

L'approche plurilingue peut être mise en place, en particulier si l'on réussit à intégrer les corpus parallèles et les concordanciers multilingues dans les tâches. Une telle exploitation pédagogique est présentée par Schaeffer-Lacroix (2014) qui utilise le script d'un film allemand traduit en français. Le corpus parallèle ainsi constitué a servi de ressource aux apprenants d'allemand qui ont consulté et discuté des lignes de concordance afin de réviser leurs textes. Tous ces exemples montrent l'entrée des corpus dans l'enseignement/apprentissage des langues, le plus souvent avec un public académique de niveau avancé. Néanmoins, les résultats sont encourageants pour le public de niveau inférieur, comme le montrent quelques recherches (Kaweki 2013, Schaeffer-Lacroix 2012, 2009, Kennedy et Micelli 2001).

Pour nous, l'intérêt de cet outil consiste, entre autres, dans la possibilité d'exploiter des corpus qui appartiennent à un genre donné et de se focaliser sur les instances (*chunks*) en orientant les tâches vers l'acquisition des aspects pragmatiques du discours. Des idées au sujet du travail sur cet aspect peuvent être trouvées dans une étude de Belz et Vyatkina (2005) qui montrent l'intérêt de développer la compétence pragmatique en L2 à l'aide de corpus bilingues longitudinaux produits par des apprenants d'une L2 et des locuteurs de cette langue. L'analyse contrastive répétée de ces corpus issus de la télécollaboration d'apprenants américains d'allemand avec des partenaires allemands apprenant l'anglais a servi à la mise en place d'actions pédagogiques qui ont mené à l'amélioration de la compétence pragmatique et métapragmatique en allemand. Nous retenons l'approche de ces auteurs car, en suivant de près le développement langagier des apprenants et en l'encourageant par la collaboration et la réflexion, elle correspond à la fois aux théories émergentiste et socioconstructiviste et rejoint les objectifs de notre recherche-action.

4.5.2.6. Logiciels d'aide à l'écriture

Certains logiciels analysent automatiquement le texte en cours de rédaction et proposent des aides pro-actives pour améliorer l'écriture, éviter ou corriger les erreurs.

L'autonomie et l'auto-évaluation sont donc favorisées. Telle est par exemple l'application *ScribPlus* en ligne issue des versions hors-ligne des années 1990 (*Scrivere con Word Prof* et *Gammes d'écriture*) qui guide l'activité de rédaction par une série d'incitations (Phoungsub 2013, Hamez 2011, Mangenot et Phoungsub 2010). Les aides logicielles sont régies par quelques principes : elles facilitent la production authentique dont la longueur et la complexité restent limitées, elles privilégient la mise en texte et la découverte des particularités discursives en assurant l'articulation entre lecture et écriture et favorisent le travail collaboratif et de résolution de problèmes (Mangenot et Phoungsub 2010 : 102). L'intérêt de ce travail est renforcé quand les textes sont partagés sur un espace commun qui permet de poster des commentaires.

Le travail avec ce type d'outils pourrait favoriser le développement de la compétence plurilingue si le logiciel contenait des textes modèles non seulement dans la langue cible mais aussi des renvois à d'autres langues afin de rendre les apprenants conscients des ressemblances et des différences relevant d'un genre donné.

4.5.2.7. Réseaux de communication et de collaboration

Les réseaux de communication regroupent des outils déjà bien connus et utilisés dans la vie quotidienne pour communiquer en privé ou en public : courriel, chat, forum, blog, wiki. Dans l'enseignement/apprentissage des langues, ils sont surtout exploités pour les activités collaboratives. L'interaction avec des pairs est possible à toutes les étapes de la production écrite mais elle favorise surtout la focalisation de l'attention sur des éléments problématiques et la révision approfondie des textes.

L'environnement créé par les dispositifs intégrant des outils du Web 2.0 est d'habitude socialement signifiant, possède un potentiel affectif positif et motive les apprenants à produire du langage en donnant priorité au sens. Ces conditions sont donc favorables à la réalisation de tâches sociales et correspondent aux théories socioconstructivistes (cf. par exemple Brodin 2002). La multimodalité permet de travailler sur toutes les compétences à l'écrit et à l'oral. Certaines études que nous présentons brièvement ci-dessous témoignent du succès de telles tâches pour l'apprentissage de la production écrite.

Les forums qui relèvent de la communication asynchrone sont souvent intégrés dans les plateformes éducatives pour soutenir le travail collaboratif dans le cadre de tâches ou stimuler les échanges entre les participants dans une formation à distance ou hybride. Mangenot (2008) étudie « les fonctionnalités sémiotiques » de cet outil qu'il met en relation avec « les intentions pédagogique-pragmatiques ». Concernant le *feedback* sur les

forums, il met en garde contre les problèmes de « faces » dus au caractère public de la communication (cf. aussi Marcoccia 1998 : 17 se référant à Goffman 1973). L'utilisation de cet outil pose également des questions au sujet de la temporalité des interventions et du degré d'informalité et d'oralité (Loisy et *al.* 2010). Le courriel est un autre outil de communication asynchrone dont l'utilisation dans des projets de collaboration par écrit entre classes partenaires est déjà traditionnel. Une étude bulgare-américaine récente montre sa pertinence afin de développer la compétence interculturelle chez un public universitaire de niveau intermédiaire (cf. Dillmann et Stantcheva 2014). Les caractéristiques du courriel comme genre sont étudiées par exemple par Cabrales (2009) et Panckhurst (1998, 1999).

L'intérêt pédagogique à utiliser les blogs vient de leur double fonctionnalité : publication et communication grâce à la possibilité de poster des commentaires (*ibid.* : 64). Cet outil peut s'intégrer très bien dans des tâches orientées vers la construction des compétences pour l'argumentation. Pour les apprenants de niveau débutant ou intermédiaire, les blogs qui visent à former un réseau de proches en discutant de leurs intérêts semblent plus adaptés. En ce qui concerne les wikis, cet outil permet de collaborer et de réviser à plusieurs reprises un texte, tandis que sa publication contribue à la valorisation de la production (Elola et Oskoz 2010, Loisy et *al.* 2010, Ollivier 2010). En effet, le web social est très propice à renforcer l'effet de l'approche par genres et de la pédagogie de projet pour le développement de la production écrite (Mangenot et Soubrié 2014). Cependant, certains auteurs mettent en garde sur le fait que le mode de travail collaboratif n'est pas accepté automatiquement par tous les apprenants et que des résistances sont parfois observées (Hidden 2013, Storch 2013, Hadjerrouit 2011).

La communication synchrone est pratiquée à l'aide des chats qui, tout comme les forums de discussion accompagnent des tâches sur les plateformes éducatives. Les apprenants sont placés en situation de discuter soit autour de la production d'un texte commun (Elola et Oskoz 2010), soit pour réviser leurs textes (Schaeffer-Lacroix 2014), soit simplement pour échanger autour d'un sujet par écrit (Peterson 2010). La recherche signale souvent le potentiel de l'interaction par chat pour l'apprentissage, surtout en situation de communication exolingue où l'on peut observer des SPA grâce à l'étayage par des pairs, des locuteurs de la langue cible ou plus compétents. L'activation partielle d'autres codes est également observable en fonction des langues connues par les participants. Les outils de communication synchrone et asynchrone sont utilisés aussi selon le principe du *Tandem* pour gérer les échanges entre deux partenaires de L1 différentes ayant chacun pour objectif d'apprendre la langue de l'autre (O'Rourke 2005 : 434).

Les réseaux de communication et de collaboration favorisent la mise en place de tâches pour développer la compétence plurilingue et interculturelle. Au sein de communautés qui partagent plus d'une langue, il est normal que les participants mobilisent leur potentiel plurilingue et que se produisent des alternances codiques qui correspondent à des habitudes ou intentions langagières ou que les codes soient activés partiellement de manière plutôt inconsciente (Cenoz et Gorter 2011b). De plus, la navigation dans les environnements numériques met les apprenants en contact de données multilingues et socioculturelles assez variées. Cependant, comme nous l'avons vu, l'approche plurilingue est encore rarement mise en place dans les tâches visant l'apprentissage de la production écrite. À notre avis, le développement de la compétence discursivo-pragmatique à l'écrit peut être envisagé dans un dispositif de tâches sociales intégrant ces outils et de micro tâches qui seront élaborées à l'aide d'autres technologies, telles que les concordanciers et les outils de référence, de traduction et de correction, comme le montre l'étude de Belz et Vyatkina (2005) citée plus haut.

4.5.2.8. Réseaux sociaux

Les potentialités motivationnelles, autonomisantes et transversales atteignent le plus haut degré avec les réseaux sociaux comme *Facebook* et *Tweeter*. Selon Gerbault (2010 : 48), avec ces dispositifs, « la quantité et la récurrence des entrées [...] n'ont rien de comparable à ce à quoi un apprenant peut être exposé dans un environnement d'apprentissage sans TIC » et conduisent ainsi à un effet « cumulatif » pour la mise en mémoire. L'immersion dans les médias sociaux est particulièrement favorable pour l'activité de l'écriture car les connaissances « passent par plusieurs cribles et constituent un maillage tant au niveau linguistique que culturel et procédural » (*idem*). L'emploi d'un tel réseau pour l'apprentissage ou plutôt pour la pratique du français par des étrangers désireux de s'approprier cette langue de manière plus active et signifiante pour leur quotidien est illustré par l'activité du réseau social à objectifs linguistiques et interculturels des étudiants étrangers de l'Alliance française de Lille (<http://foreignerinlille.ning.com>). Les membres publient et discutent en français sur les différents espaces de communication du réseau (pages personnelles, blogs, forums, événements etc.). Son utilisation semble cependant peu active depuis 2012.

Le *translanguaging* dont discutent par exemple Cenoz et Gorter (2011b) est devenu une pratique discursive habituelle dans ces réseaux qui forment des espaces multilingues et interculturels au sein desquels les barrières entre les langues et les cultures s'estompent. Pourtant, ces pratiques sont encore sous-exploitées dans les contextes éducatifs. Les

communautés qui se forment sur ces espaces fonctionnent d'habitude selon la logique de l'auto-initiative et de l'auto-organisation : on rejoint un réseau en créant son profil, on gère ses adhésions, ses contacts, ses échanges etc. À ce stade, il existe des réseaux avec une certaine visée pédagogique que les apprenants de L2 rejoignent à leur propre initiative ou sur invitation. En Bulgarie, des communautés francophones sur *Facebook* se forment par exemple à l'initiative des Alliances Françaises et de clubs francophones auprès des établissements scolaires et académiques. Dans ce cas, le rôle de l'enseignant, s'il en fait partie, consiste plutôt à encadrer l'activité des apprenants avec un intérêt particulier pour la langue française et la culture francophone. Les tâches d'écriture pourraient ne s'inscrire que dans des actions sociales réelles, par exemple un concours d'écriture avec publication des textes et vote par les membres de la communauté.

4.6.Synthèse et positionnement

L'approche par tâches qui intègre des tâches sociales et d'entraînement correspond à la vision dynamique liée aux conceptions d'apprentissage plurilingue. Elle guidera notre travail d'élaboration du cadre expérimental et de mise en place de la recherche-action visant le développement des aspects discursivo-pragmatiques de la production écrite d'apprenants de français L3 à l'université.

Selon les définitions de la tâche influencées par *TBLT* et la *PA*, nous insisterons sur l'utilisation appropriée de la langue dans un contexte réaliste qui a du sens pour les apprenants et qui est orientée vers un résultat en fonction des objectifs déterminés. La dimension cognitive fera partie du dispositif afin d'assurer le recul réflexif nécessaire pour surmonter les effets de l'assimilation/la nativisation et impliquera différentes modalités de travail (collectif, en binôme et individuel ; guidé et en autonomie ; en présentiel et à distance). En conformité avec la conception émergentiste, le programme sera fondé sur des tâches dont la nature et l'ordre dépendront du public et de ses besoins sans qu'ils soient définis entièrement *a priori*. De ce fait, des évaluations et des ajustements du dispositif seront nécessaires à différents moments.

Afin d'adapter le modèle d'ergonomie didactique (J.-P. Narcy-Combes et *al.* 2014) à la situation d'enseignement/apprentissage de la production écrite en français L3, nous proposons d'intégrer dans sa composante centrale (le dispositif) au moins deux autres éléments :

- des acteurs externes, notamment des locuteurs francophones et/ou plus compétents qui peuvent fournir de l'*input*, aider à la rédaction ou à la révision, ou encore être destinataires de la production ;
- parallèlement à la L3, nous trouvons nécessaire de prendre en compte le répertoire plurilingue et pluriculturel des apprenants ou du moins leur langue-culture commune (l'anglais L2 dans notre cas).

Quelques précisions complémentaires s'imposent :

- La succession de tâches sociales et de micro tâches sera influencée par les modèles cognitivo-processuels de la production écrite qui mettent en relief le caractère récursif de cette activité (cf. *supra* : 3.2).
- Les matériaux et les tâches seront souvent plurilingues et reposeront sur la notion de genre.
- Les technologies seront choisies en fonction de leurs *affordances* pour constituer des aides et des ressources pour l'écriture.

Le dispositif évolutif que nous envisageons de mettre en place dans le cadre de la recherche-action s'appuiera d'une part sur les outils du Web 2.0 pour les tâches sociales et d'autre part, sur des outils, tels que concordanciers, corpus parallèles, dictionnaires et traducteurs multilingues, ainsi que logiciels d'apprentissage et d'aide à l'écriture, pour les tâches de sensibilisation, d'entraînement et de révision des textes. Nous inclurons également une dimension longitudinale dans l'étude, en analysant les corpus de textes produits par les apprenants à des intervalles réguliers. Ils seront comparés à des corpus de textes relevant des mêmes genres produits par des auteurs francophones afin d'orienter le travail vers les aspects problématiques de la production écrite des apprenants de français L3.

Chapitre 5. Problématique

Notre positionnement en tant qu'enseignante et chercheuse nous a orientée vers la méthodologie de la recherche-action en commençant par l'observation du terrain qui a révélé les difficultés du public concerné et ensuite, en cherchant des réponses à nos questionnements dans la théorie afin de construire des hypothèses de travail. En d'autres termes, cette méthodologie est apparue susceptible de nous aider à effectuer le recul réflexif authentique

imposé par notre situation, notamment grâce au va-et-vient permanent entre théories et pratique que son cycle implique (J.-P. Narcy-Combes 2005 : 114-117).

La recherche-action a été déclenchée par la constatation de difficultés récurrentes rencontrées dans les productions écrites des apprenants de français L3 auxquels nous enseignons. La phase préparatoire au semestre de printemps 2014⁴² visait à examiner de près ces difficultés, à essayer de les recenser, ainsi qu'à recueillir des observations au sujet des affordances des TIC pour créer des conditions favorables à l'apprentissage de la PE. Cette phase a mis en évidence certains besoins et insuffisances auxquels le travail avec le manuel et le recours individuel à des aides à la rédaction ne donnaient pas de réponses satisfaisantes :

- Les étudiants se contentaient d'une production très simplifiée, en imitant les modèles fournis dans le manuel.
- Lorsqu'ils devaient rédiger une production plus longue faisant appel à leur créativité, ils se servaient le plus souvent des traducteurs automatiques qui ne les aidaient qu'au niveau du lexique.
- S'ils avaient recours à des textes-ressources trouvés sur Internet, ils ne réussissaient pas à adapter leur production aux conventions du genre textuel visé.
- Les étudiants ne respectaient pas toujours les conventions de la communication écrite en fonction de la situation et du destinataire.
- Ils sur-utilisaient les mêmes formules d'expression d'opinion dont certaines analogiques à l'anglais mais ayant parfois des emplois asymétriques dans les deux langues.
- Ils avaient des problèmes à exprimer aussi d'autres fonctions langagières, telles qu'interroger, exprimer une demande polie, recommander, etc.

Notre objectif principal a donc été d'introduire un changement dans les pratiques de ce public plurilingue pour rendre sa production écrite en français plus adéquate et complexe en fonction du niveau visé. Des expériences occasionnelles, ainsi que l'expérience de la phase préparatoire, nous donnaient déjà le sentiment que les TIC et la prise en compte du plurilinguisme étaient susceptibles de faire évoluer positivement les pratiques des apprenants à l'écrit. Afin de construire notre objet de recherche, il fallait nous distancier de la pratique d'enseignement et mettre en place un recul authentique (Clerc 2015), ce qui nous a amenée à nous tourner vers les théories issues des sciences de fondement de notre domaine. Ainsi, nous

⁴² À l'Université américaine en Bulgarie, l'année académique comprend deux semestres : un semestre de printemps (*Fall semester*) et un semestre d'automne (*Spring semester*).

nous sommes servie de la technique des entonnoirs pour construire la problématique en soumettant les théories évoquées au filtre de la question de recherche et des paramètres du contexte (J.-P. Narcy-Combes 2005 : 98, 118).

L'examen de la littérature nous a conduite à étudier d'abord les conceptions issues du cognitivisme, des théories socioconstructivistes et interactionnistes (cf. *supra* : 1.2.2). Pour l'apprentissage de L2 ou de L3, il faut tenir compte que la mémoire est capable de traiter des unités qui relèvent à la fois des règles et des instances (J.-P. Narcy-Combes 2010a : 61). Il apparaît que l'apprentissage explicite favoriserait de manière indirecte le fonctionnement langagier implicite et la correction de la production langagière (R. Ellis 1997). Le repérage et la prise de recul sont des processus d'importance majeure pour assurer l'*intake*, d'où le rôle de l'attention pour repérer les propriétés de l'*input* et les écarts dans l'*output*. Des facteurs qui pourraient faciliter l'appropriation seraient d'une part, la mise en relief de l'*input* et l'augmentation de sa quantité, et d'autre part, le traitement du sens en profondeur et la médiation pour repérer les écarts ou surmonter l'effet de l'assimilation/la nativisation (Dörnyei 2009, J.-P. Narcy-Combes 2005, Schmidt 2001, R. Ellis 1997).

Pour construire notre positionnement au sujet de l'apprentissage, nous nous sommes tournée également vers les conceptions expliquant le processus du développement langagier sous l'angle de la théorie des systèmes dynamiques et complexes et de l'émergentisme, tout en tenant compte de la recherche sur le plurilinguisme et l'acquisition de L3 (cf. *supra* : 1.3, 2.2). Nous avons vu que les théories non symbolistes expliquaient le développement langagier en tant que processus non linéaire et dynamique qui se caractérisait par des schémas de connections et d'activations (Dörnyei 2009).

En ce qui concerne le plurilinguisme, le traitement langagier ne peut donc être vu que comme une activité complexe, dynamique et évolutive (Herdina et Jessner 2002). Cette activité donne lieu à des phénomènes générés par le contact des langues englobés dans le concept d'activation partielle d'une autre langue que celle attendue qui correspond aux théories évoquées ci-dessus (J.-P. Narcy-Combes 2012). Par ailleurs, les apprenants de L3 font souvent preuve de caractéristiques qui fonctionnent comme filtre affectivo-cognitif lors de l'apprentissage ayant trait par exemple, à leurs aptitude, stratégies et représentations (cf. *supra* : 2.2.5).

Parmi les modèles psycholinguistiques du bi-/plurilinguisme, nous retenons comme opérationnels pour notre recherche celui de Grosjean (2001) qui explique le mode langagier en tant que continuum et celui de Williams et Hammarberg (Williams et Hammarberg 1998, Hammarberg 2006, 2001) qui attribuent aux codes un rôle fournisseur ou instrumental en

fonction de facteurs multiples. Il s'ensuit que les L1 et L2 joueraient un rôle important dans l'apprentissage d'une L3 mais il faudra tenir compte des processus d'assimilation et d'accommodation (Piaget 1970).

Nous avons réfléchi également sur les implications didactiques des modèles psycholinguistiques processuels de la production écrite (cf. *supra* : 3.2). Ceux qui organisent les processus fondamentaux de planification, de mise en texte et de révision dans une configuration non linéaire et récursive ont attiré notre attention (cf. par exemple Kern 2000, Hayes 1996, Grabe et Caplan 1996, Deschênes 1988, Moirand 1979). Pour les apprenants de L2 et de L3, la nécessité de considérer l'écriture comme un acte socialement situé apparaît particulièrement importante. Le besoin de médiation peut faire appel au *feedback* de la part de l'enseignant ou du tuteur, à l'interaction avec les pairs et à différentes aides à la rédaction et à la révision (cf. *supra* : 3.3, 3.4). L'articulation entre lecture et écriture s'impose également. Pour les apprenants de L3, une approche spécifique devient nécessaire afin d'assurer le recul réflexif, la mémorisation et la production écrite en se fondant sur diverses ressources et sur l'analyse contrastive à différents niveaux langagiers.

Le dernier chapitre du cadre théorique a été consacré à la définition d'une approche par les tâches conçue selon les perspectives actionnelle, plurilingue et interculturelle. La distinction entre deux types de tâches (tâches sociales ou macro tâches et tâches d'entraînement ou micro tâches) a attiré notre attention car elle est conforme aux théories du double fonctionnement langagier, du traitement de sens en profondeur et du rôle de l'attention pour le repérage et l'accommodation/la dénativisation (cf. *supra* : 4.2). En outre, le concept de dispositif est apparu susceptible d'organiser l'apprentissage par tâches selon une configuration dynamique et souple qui corresponde à la fois aux théories émergentiste et socioconstructiviste. Ainsi, avons-nous adopté le modèle d'ergonomie didactique de J.-P. Narcy-Combes et *al.* (2014) en y trouvant la possibilité de conjuguer les éléments d'ordre individuel, social et pédagogique dont les rapports évoluent dans le temps de manière non linéaire et partiellement prévisible en fonction du contexte d'apprentissage. L'appui sur le numérique renforce l'effet de ce modèle en offrant la possibilité d'organiser les différentes tâches dans un environnement sur mesure en fonction du contexte et des besoins des acteurs.

Suite à la phase préliminaire d'observation du terrain et l'examen approfondi des théories, nous avons reformulé notre question de recherche de la manière suivante : **quel type de dispositif assurerait des conditions d'enseignement/apprentissage optimales afin de développer la production écrite des apprenants de français L3 et en particulier, ses dimensions discursivo-pragmatiques.** Il s'agit en effet de savoir comment adapter le modèle

d'ergonomie didactique (J.-P. Narcy-Combes et *al.* 2014) à l'apprentissage de la production écrite en français selon une perspective plurilingue qui bénéficierait également des apports du numérique.

Selon Maurer (2014 : 675), la recherche-action suppose de formuler deux types d'hypothèses interdépendantes : **une hypothèse d'explication** et **une hypothèse d'action**. L'hypothèse d'explication « va concerner l'explication d'un phénomène » et est « de nature causale ». L'hypothèse d'action découle de l'hypothèse d'explication et est reliée au « but à obtenir ».

Après avoir examiné les théories et analysé la situation de départ, nous avons formulé une **hypothèse explicative** selon laquelle les difficultés en production écrite des apprenants dans le contexte étudié sont dues principalement au fait que :

- ils sont exposés à des données limitées ;
- leurs stratégies liées à l'exploitation d'outils et de ressources en ligne ne conduisent pas au résultat attendu car ils n'arrivent pas à évaluer de manière critique les résultats de leurs recherches et à les adapter à la situation de production ;
- ils ont besoin d'un entraînement qui favorise le repérage d'éléments langagiers et de propriétés du discours pour assurer le recul réflexif nécessaire ;
- ils sont insuffisamment mis en contexte de production authentique, leurs textes étant le plus souvent lus uniquement par l'enseignant et parfois, les pairs.

Selon notre **hypothèse d'action** qui s'appuie toujours sur les réflexions théoriques, un dispositif dynamique fondé sur l'approche par tâches ayant du sens dans la réalité sociale (cf. par exemple Nissen 2011, Ollivier 2010, Mangenot et Penilla 2009) est susceptible de favoriser le développement des aspects discursivo-pragmatiques de la production écrite en français L3 à condition d'intégrer les dimensions suivantes :

- articuler les activités de compréhension et de production écrite, en assurant le traitement cognitif d'un *input* de quantité augmentée ;
- encourager les deux modes de mémorisation et de production : par règles et par blocs lexicalisés ;
- assurer un étayage de la production écrite conforme au processus d'écriture récursive ;
- recourir aux outils TIC qui permettent la collaboration et l'utilisation de ressources numériques variées dans les langues connues par les apprenants.

Ainsi, l'objectif de la partie expérimentale de notre thèse consiste à mettre à l'épreuve sur le terrain le dispositif conçu selon les paramètres de l'hypothèse d'action. Nous proposerons des tâches sociales qui alternent avec des tâches de sensibilisation et d'entraînement en tenant compte des besoins et des difficultés spécifiques des apprenants de différents niveaux tout au long de l'expérimentation. Cette alternance s'appuiera sur les modèles cognitivo-processuels de la PE considérée comme activité réursive et non linéaire (cf. *supra* : 3.2). Le dispositif intégrera le suivi par l'enseignant-tuteur et l'interaction entre les pairs et/ou des locuteurs francophones, ainsi que les TIC choisies en fonction de leurs affordances. Nous essayerons d'encourager le traitement réfléchi de l'*input*, en nous appuyant sur la notion de genre. Le recours à l'alternance codique/au *translanguaging* ne sera pas exclu et des conditions pour favoriser l'activité épi- et métalinguistique seront assurées (Demaizière et J.-P. Narcy-Combes 2005).

L'analyse des données recueillies visera à vérifier en premier lieu, dans quelle mesure le travail réalisé conduit au développement langagier en nous focalisant sur les aspects discursivo-pragmatiques de la production langagière en fonction du niveau des apprenants. Nous essayerons de vérifier également la pertinence des tâches et les facteurs qui influent sur la configuration dynamique du dispositif en fonction des besoins et des objectifs à des moments différents. Nous étudierons, par exemple, l'effet des tâches de sensibilisation et d'entraînement, de l'*input*, de l'accompagnement par l'enseignante-tutrice et des outils et ressources numériques. D'un autre côté, nous examinerons l'évaluation du dispositif par les participants et la validation sociale des tâches réalisées.

La deuxième partie de notre travail exposera le cadre expérimental qui débutera par la présentation du contexte de la recherche-action, avant de décrire le protocole de la recherche et la méthodologie d'analyse adoptée. Il se poursuivra par l'analyse des données recueillies et leur discussion qui mèneront à la discussion des résultats et à l'évaluation de l'apport de notre recherche, de même qu'à ses limites et propositions de recherches ultérieures.

DEUXIEME PARTIE : CADRE EXPERIMENTAL

Chapitre 6. Conception et mise en place du dispositif hybride d'enseignement/apprentissage de la production écrite en français L3

6.1.Caractéristiques de notre recherche-action.

Certains auteurs distinguent entre différents types de recherche-action. Selon Clerc (2015 : 120), un de ces types est la recherche-action « classique » où s'opère une « verticalité surplombante » du chercheur qui impose aux praticiens des actions fondées sur « son analyse 'distanciée' du contexte, de son cadre théorique et de ses hypothèses ». D'autre part, la recherche-action-formation est décrite comme « formative, inclusive de bout en bout de la réflexivité des acteurs et visant leur autonomie par l'appropriation de démarches nouvelles » (*idem*). En outre, toujours selon cette auteure, la recherche-action est appelée par certains « recherche-action situationnelle » (Bazin 2006), « approche collaborative de recherche » (Desgagné et *al.* 2001) ou « recherche-intervention » (Merini et Ponte, 2008). Au sujet de cette dernière, elle fait la remarque suivante : « On parle souvent de recherche-intervention pour désigner une recherche qui aboutit à des recommandations, sans que pour autant elle constitue une R.-A. » (Clerc 2015 : 119). En effet, les différences principales entre recherche-intervention et recherche-action évoquées par Merini et Ponte (2008) ou encore par Le Gal et Vilpoux (2012) se situent à deux niveaux :

- Dans une recherche-intervention, les relations entre les chercheurs et les praticiens sont horizontales et non verticales comme pour la recherche-action.
- La recherche-intervention n'aboutit pas à des actions mais à des recommandations, elle ne cherche pas à résoudre les problèmes mais à problématiser les situations. Elle a donc une fonction plutôt épistémique que praxéologique.

D'autres définitions n'excluent pas les cas où la recherche-action est menée par un seul enseignant qui peut être également chercheur. Par exemple, Demaizière et J.-P. Narcy-Combes (2007 : 15) situent le praticien chercheur au cœur de l'action envisagée :

Le chercheur est partie prenante de l'action et non "simple" observateur extérieur. Il ne s'agit pas toujours de valider une hypothèse mais plutôt de tenter de répondre à certaines questions de recherche liées étroitement à une pratique pédagogique. Le praticien chercheur de la recherche-action met en place un certain type d'environnement d'apprentissage ou de tâches ou activités. Il définit précisément en quoi et pourquoi ses choix devraient avoir un effet positif. Le positionnement

épistémologique et le recours à une problématique de recherche restent impératifs [...].

Pour Maurer (2014 : 673), l'implication de l'enseignant qui peut être aussi chercheur se situe à la fois au niveau de la définition de la problématique mais aussi de la conception et de la mise en place d'actions sur le terrain :

Ce qui permet de parler de recherche, c'est qu'il va y avoir la détermination d'une problématique : l'enseignant, seul ou en groupe, fait l'hypothèse d'un ou plusieurs points sur lesquels il pourrait avoir une influence à la condition de changer un ou plusieurs éléments de ses pratiques habituelles. [...] La dimension 'action' est clairement représentée : l'enseignant, seul ou en groupe, met en place une ou plusieurs 'actions'. [...] Toute recherche-action est donc clairement participative : le chercheur n'est jamais extérieur à la situation de la recherche-action, il est même clairement impliqué.

Montagne-Macaire (2007 : 97) pour sa part, insiste sur la visée évolutive de l'intervention :

La finalité de la recherche-action est d'intervenir sur les pratiques non pas exclusivement pour les modifier, mais afin de les rendre conscientes et les faire analyser et comprendre. Le changement n'est pas ici une révolution, il relève plutôt d'une évolution.

De ces définitions, nous retenons que la recherche-action a une visée à la fois participative et transformationnelle. Notre double implication d'enseignante et de chercheuse n'exclut pas la visée actionnelle ; au contraire, le cadre expérimental est centré sur un dispositif de formation hybride mis en place sur le terrain. En effet, les objectifs épistémique et praxéologique s'articulent, étant donné que nous cherchons à la fois à produire de nouvelles connaissances et à améliorer les pratiques.

Dans tous les cas, le besoin de distanciation est essentiel, particulièrement dans des situations comme la nôtre où l'initiative ne vient pas du groupe mais de l'enseignant-chercheur. Clerc (2015 : 119-120) propose les moyens suivants pour la distanciation :

- Le travail collaboratif avec d'autres chercheurs pour éviter le regard biaisé lors des analyses.
- Confronter les résultats avec d'autres recherches sur des contextes semblables.
- Confronter avec des « analyses issues d'autres disciplines ».

Pour prendre le recul nécessaire, nous nous sommes tournée surtout vers d'autres recherches portant sur les aspects qui font l'objet de notre étude lors de l'analyse des résultats. Nous avons compté également sur l'avis de collègues lorsque nous hésitions au sujet de certains points et sur le regard de nos co-directeurs de thèse non impliqués dans le travail de terrain. Les interactions avec d'autres chercheurs lors de la présentation des résultats intermédiaires à des colloques ou à des fins de publication suscitent également une auto-

évaluation approfondie de la démarche adoptée. Par ailleurs, le travail sur notre thèse a coïncidé partiellement avec notre implication dans un projet régional⁴³ où nous étions invitée à encadrer la recherche-action d'une équipe de trois enseignantes de pays de l'Europe du Sud-Est. Cette expérience nous a rendue particulièrement vigilante par rapport aux écueils de la méthodologie en question, notamment en ce qui concerne les biais dus à l'implication directe dans le travail.

6.2.Cadre institutionnel : une université américaine en Bulgarie

L'*AUBG* est un établissement d'enseignement supérieur privé qui offre une éducation de type « arts libéraux » (*liberal arts education*)⁴⁴. L'université accueille des étudiants d'une quarantaine de pays dont la majorité de l'Europe du Sud-Est et des ex-républiques soviétiques. Ces étudiants sont rejoints par d'autres qui viennent passer un semestre ou une année en échange académique. Ils sont originaires de l'Europe centrale et occidentale mais aussi des États-Unis, du Vietnam, de la Mongolie, etc.

La langue d'enseignement (L_{ens}) et de communication sur le campus est l'anglais, ce qui détermine comme condition d'admission principale des compétences suffisantes dans cette langue. Tous les étudiants réguliers sont admis à la base de leurs résultats de deux tests internationaux d'anglais : *Test of English as a Foreign Language (TOEFL)* et *SAT Reasoning Test*. Leurs compétences en anglais sont donc avancées et cette langue est utilisée activement par tous dans la communication académique et quotidienne.

Le programme d'études offre la possibilité aux étudiants de choisir une langue étrangère comme matière d'option. Le français est l'une des langues proposées avec l'espagnol, l'allemand et le bulgare. Les cours de FLE s'alignent sur cinq niveaux (du débutant à l'intermédiaire supérieur) auxquels s'ajoute un cours intitulé *Modern France : Society, Politics, and Culture* suivi majoritairement par les étudiants de relations internationales et d'études européennes. La figure 5 présente les intitulés des cours et leur correspondance aux niveaux du CECR :

⁴³ Projet de recherche-action « Le rôle des TICE pour renforcer la motivation des apprenants de FLE en Albanie, en Bulgarie et en Moldova » soutenu par le Centre régional francophone pour l'Europe centrale et orientale (CREFECO), Organisation internationale de la francophonie (OIF).

⁴⁴ Cette éducation est typique pour certains établissements de l'enseignement supérieur aux États-Unis dont le curriculum vise à développer les connaissances et les capacités intellectuelles générales des étudiants. De cette manière, elle s'oppose à l'orientation centrée sur la formation professionnelle ou technique. Les disciplines relevant des sciences humaines, sociales et naturelles sont donc les plus enseignées.

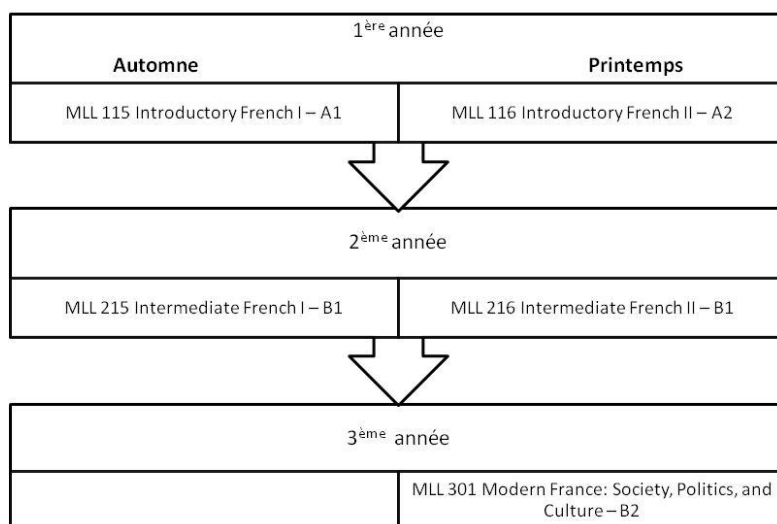


Figure 5 : Cours de français offerts à l'AUBG

Nous présenterons maintenant la population qui a participé à l'étude réalisée en 2014-2015.

6.3. Caractéristiques de la population d'étudiants plurilingues

Le dispositif hybride élaboré dans le cadre de la recherche-action a été expérimenté avec 76 apprenants au total si nous considérons le nombre des effectifs par cours semestriels. Étant donné que 11 de ces étudiants ont suivi deux cours successifs et trois, trois cours, le nombre réel des sujets ayant participé à la recherche-action est 59 dont 38 femmes et 21 hommes âgés de 18 – 25 ans. Ils ont été répartis dans des groupes à trois niveaux⁴⁵, les phases principales de la recherche-action ayant eu lieu au semestre d'automne 2014 et au semestre de printemps 2015 :

- 20 apprenants de niveau B1 : 10 étudiants au semestre d'automne (cours de niveau B1.1) et 10 étudiants au semestre de printemps (cours de niveau B1.2), cinq étudiants ayant suivi les deux cours.
- 48 apprenants de niveau A1-A2 : 32 étudiants au semestre d'automne (cours de niveau A1) et 16 étudiants au semestre de printemps (cours de niveau A2), neuf étudiants ayant suivi les deux cours.

⁴⁵ Il s'agit des niveaux affichés pour les cours universitaires respectifs et non des niveaux réels de tous les apprenants dans les groupes (Bouyssi et Nissen 2013). Les niveaux réels des étudiants sont relativement homogènes mais il arrive que deux ou trois apprenants aient un niveau inférieur ou supérieur.

- huit étudiants de niveau B2⁴⁶ ayant suivi un cours de langue et culture française intitulé *Modern France : Society, Politics, and Culture* au semestre de printemps.

Cette population présente les caractéristiques homogènes suivantes par rapport à leur profil langagier:

- anglais L2 commune (langue étrangère déjà acquise, niveau avancé)⁴⁷;
- anglais L_{ens} et de communication à l'AUBG (usage actif);
- français L3 commune (langue cible en cours d'acquisition).

Afin de mieux connaître le profil de tous les apprenants, nous avons réalisé une enquête en ligne sur le site <https://www.sondageonline.com/>. Les questions étaient destinées à étudier leur biographie langagière et leurs représentations à l'égard du rôle des langues connues pour l'apprentissage du français (cf. *infra* : 6.7.5. et Annexe 1).

6.3.1. L1 et langues de scolarisation

Avec un tel public, la question de l'ambiguïté de la notion de langue maternelle s'est posée tout de suite. En effet, de nombreux étudiants venant de pays comme le Kazakhstan, le Turkménistan, la Géorgie, l'Ukraine et le Bélarus ont appris deux langues dans leur enfance et souvent les deux ont été utilisées parallèlement à la maison et à l'école. Ils ont donc grandi avec un bilinguisme précoce déséquilibré qu'il serait difficile d'étudier dans le cadre de notre recherche mais ses effets pourraient se faire sentir. Nous prendrons en compte ces données dans la mesure où les étudiants connaissent une L1/Langue de Scolarisation (L_{sco}) d'origine slave (le plus souvent le russe).

D'après les données obtenues, les apprenants sont répartis de la manière suivante selon leur L1 ou $L1/L_{sco}$ (pour les russophones), tous niveaux confondus :

⁴⁶ Le niveau B1 minimum est considéré comme pré-requis pour s'inscrire à ce cours mais dans ce groupe-là nous avons accepté 3 étudiantes inscrites parallèlement au cours de niveau B1 en raison de contraintes liées à leur cursus universitaire.

⁴⁷ Trois étudiants en échange européen ERASMUS (deux Espagnols et un Néerlandais) n'avaient pas passé les tests en anglais et n'avaient pas utilisé l'anglais aussi fréquemment que les autres ; une étudiante américaine en échange international ISEP parlait anglais comme L1.

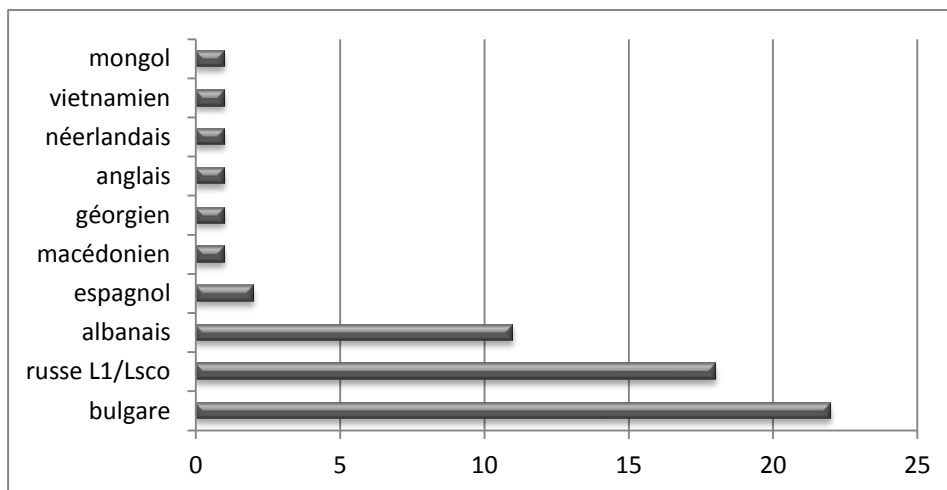


Figure 6 : Répartition des apprenants par L1/L_{sco} (tous niveaux)

La grande majorité des apprenants connaît donc le bulgare ou le russe comme L1/L_{sco}. 22% des étudiants ont utilisé une autre langue dès leur enfance soit à la maison, soit à l'école primaire. Il s'agit surtout de langues parlées par les russophones mais certains apprenants parlent d'autres langues. La figure 7 présente ces L1/L_{sco} :

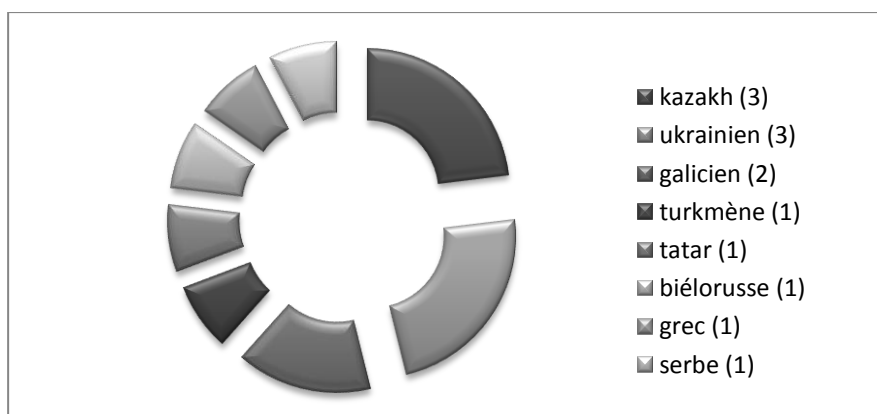


Figure 7 : Autres L1/L_{sco} des apprenants bilingues précoces (tous niveaux)

6.3.2. Profils plurilingues et L2 connues

Les L2 apprises avant ou en parallèle avec le français L3 sont particulièrement importantes pour la présente étude. En effet, le trilinguisme L1 / L2 (anglais) / L3 (français) n'est que la situation minimale des étudiants car, comme il devient évident de la figure 8, la majorité des apprenants connaissent quatre ou cinq langues à des niveaux différents⁴⁸ :

⁴⁸ Le profil plurilingue de chaque apprenant figure en annexe (cf. Annexe 2).

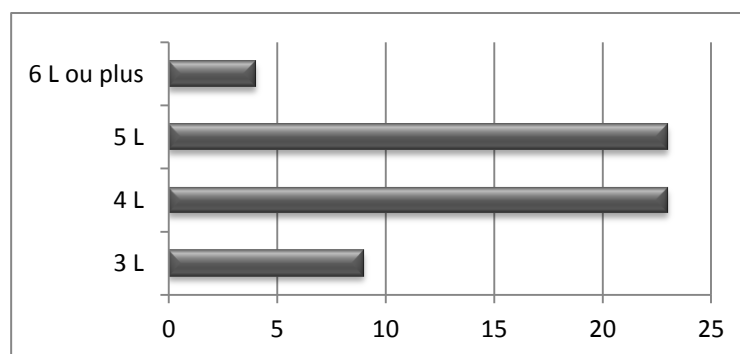


Figure 8 : Nombre de langues au sein des répertoires individuels des apprenants

Les L2 les plus parlées après l'anglais sont l'allemand, l'italien, l'espagnol et le russe, et plus rarement, le bulgare, le grec et le turc (cf. Figure 9).

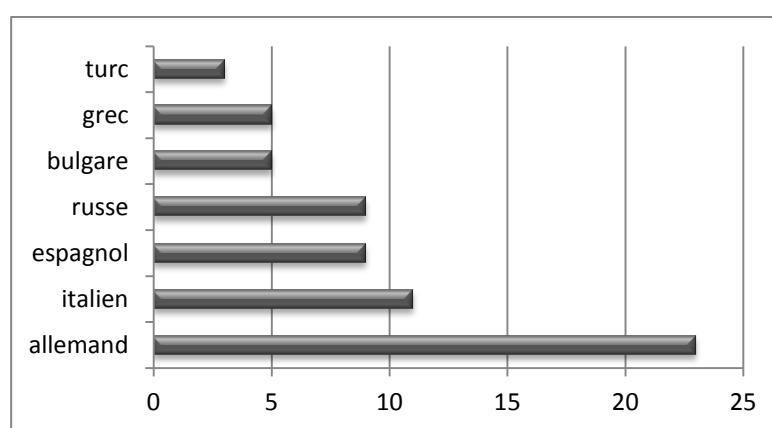


Figure 9 : L2 connues par les apprenants (en plus de l'anglais)

En plus de ces langues, le chinois et le latin ont été étudiés par deux personnes, tandis que le japonais, l'hébreu, l'arabe, l'islandais, le suédois et le norvégien, par une personne. Ces données montrent la richesse et la variété des répertoires langagiers du public qui fait l'objet de notre étude qui pourrait se refléter sur l'activation de L1/L2 parallèlement à celle de l'anglais L_{ens} dans la production en français L3. Elles révèlent également la spécificité du contexte qui conditionne les résultats de notre recherche-action, ce qui limite sans doute leur généralisation et leur transférabilité dans d'autres contextes.

6.3.3. Représentations à l'égard du rôle des langues connues pour l'apprentissage du français

Pour Blanchet (2015 : 110), lorsqu'il s'agit de contextualiser « l'intervention sur des dispositifs didactiques et plus largement glottopolitiques », il faudrait s'abstenir d'appliquer des dispositifs élaborés pour d'autres contextes sans essayer de comprendre en profondeur le contexte en question. En ce qui concerne la compréhension des acteurs, il conviendrait de s'interroger « non seulement sur leurs pratiques linguistiques effectives (préalables, simultanées, à venir, dans diverses situations) mais surtout sur leurs représentations des

langues, du plurilinguisme, des relations humaines, de la communication, de l'éducation » (*idem*).

Au début de la recherche-action, nous avons recueilli les représentations du public au sujet des rôles des autres langues de leur répertoire dans l'apprentissage du français. Ses pratiques et attitudes à ce sujet, ainsi que leur perçu sur d'autres paramètres du dispositif, tels que le travail collaboratif et individuel, l'*input*, les outils etc., ont été ensuite recueillies par le biais de questionnaires intermédiaires et de fin de formation, ainsi que lors de sessions de discussion enregistrées ou non. Nous ne nous arrêtons ici que sur les réponses aux deux questions de l'enquête « Biographie langagière portant sur les représentations des apprenants au sujet des rôles des autres langues de leur répertoire dans l'apprentissage du français :

Question 12 : *Do you think one or more of the languages you know are helping you learn French? If YES, which language(s)? Could you explain how or give examples?*

Question 13 : *Do you think one or more of the languages you know are hindering your successful learning of French? If YES, which language(s)? Could you explain how or give examples?*

Les réponses à ces deux questions sont résumées ci-dessous afin d'évaluer les représentations du public au début de leur participation à la recherche action.

6.3.3.1. Les autres codes considérés comme un atout

Les réponses à la première question montrent une attitude positive envers les acquis et l'expérience dans l'apprentissage et l'utilisation d'autres L2. 76% des apprenants perçoivent la connaissance d'autres langues comme un atout (réponse affirmative à la question 12), notamment en raison des ressemblances avec le français. Les langues mentionnées sont surtout les L2 : l'anglais (60% de toutes les réponses affirmatives), l'italien, l'espagnol et plus rarement l'allemand et le latin. Certains apprenants voient également des ressemblances avec leurs L1 : le russe, l'ukrainien, le bulgare et l'albanais.

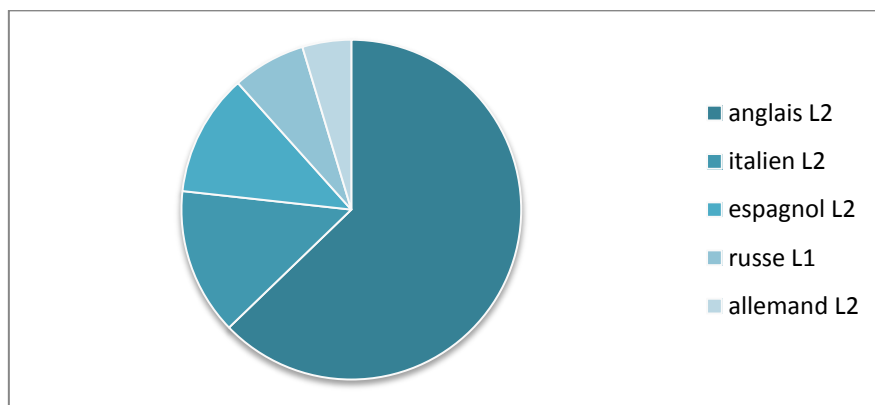


Figure 10 : Langues considérées comme les plus proches du français L3

Cet atout se manifeste comme une aide à la compréhension et à la mémorisation du lexique : 64% de ceux qui ont répondu affirmativement mentionnent la ressemblance lexicale, en réfléchissant parfois à la proximité typologique, comme dans les exemples suivants⁴⁹ :

Spanish and English, because some of the vocabulary is similar.

English, I find a lot of similarities in these languages, because they belong to the same Latin family, and they share some common words. And there are also some similarities with Russian language, but most of them I think are borrowed words.

German helps me in studying French because there are some words in both languages that have the same root.

Seulement 27% des réponses mentionnent également la proximité d'ordre grammatical :

Some french words are similar to english or albanian words. Moreover some grammatical rules are similar to grammar rules of these two languages.

German helps because the French structure of the language itself is very similar to the German one.

Italian - the grammar structures are very similar which helps me to better understand the use of different grammar that we study.

English and Russian. Strangely, French has English-like structure, but more of a Russian logic.

Un étudiant espagnol est conscient de l'avantage d'être locuteur d'autres langues romanes :

Galician and Spanish. The vocabulary is very similar, and so the grammar. E.g.: the use of the "imparfait" is easier for me than for English Native speakers. Since I speak three Romance languages, I find it easy to understand others such as Portuguese (which has the same root as Galician), Catalan, or Italian.

Les langues connues jouent donc un rôle facilitateur pour l'entrée dans le nouveau code à la fois en raison de la proximité lexicale et morphosyntaxique et de manière générale, en termes de stratégies d'apprentissage déjà acquises, comme le confirment ces témoignages :

[...] since English was my first foreign language, by the time I started learning French I already knew how to get myself to learn new words, and I understood the pattern (the logic) of tenses and definite/indefinite articles.

Knowing English helps a lot, otherwise I would fail even Introductory course =>

⁴⁹ Dans tous les exemples en anglais et en français, nous avons gardé l'orthographe originelle.

English, Spanish (many words are similar, use of associative meaning, logical constructions and interconnections between all 3.

6.3.3.2. Les autres codes considérés comme une source de difficultés

Ceux qui trouvent que certaines langues de leurs répertoires représentent un obstacle à l'apprentissage du français (19% ont répondu affirmativement à la question 13) mettent en avant trois inconvénients du fait d'être plurilingue.

La première difficulté est liée à la confusion des langues connues et celle qui est apprise :

*Knowing too much languages sometimes makes me confused.
I always want to reply in Spanish when I should be replying in French.*

Cette confusion peut être due à l'apprentissage parallèle des deux langues, par exemple au niveau débutant :

Intro Spanish that I am taking this semester. Because the languages are so similar that it gets extremely hard not to mix them up.

En effet, la deuxième difficulté vient du fait que la proximité typologique est considérée comme source de confusion par une partie des apprenants, comme le révèlent aussi les exemples suivants :

Some of the words in English and French are written in a pretty similar way, sometimes I get confused. For example: English word "example" and French word "exemple".

Spanish or Italian. These are Romanes languages, they have a lot in common.

En troisième lieu, la proximité lexicale semble être un obstacle pour la prononciation :

Spanish and sometimes English. The problem is mainly in speaking because the pronunciation of words in French is completely different than the one in Spanish or English and I have been studying them for longer.

German; in the pronunciation.

Les représentations des apprenants évoquées ci-dessus confirment que la proximité linguistique objective ne conduit pas automatiquement à l'activation partielle d'un code car les apprenants émettent un jugement personnel au sujet des ressemblances et des écarts (De Angelis 2007 : 23-24). En d'autres termes, l'identification de caractéristiques transférables à partir des autres codes n'est pas une condition suffisante pour que ce potentiel soit réellement activé et dépend de facteurs multiples.

Pour notre recherche, nous avons étudié le ressenti des apprenants au sujet du rôle des autres codes disponibles, ainsi que de leurs stratégies et techniques de rédaction fondées sur la

traduction à l'aide d'outils numériques, par le biais de questionnaires administrés à des moments différents de l'expérimentation. En effet, il est important d'examiner les éventuelles évolutions dans le temps, ce qui correspond à notre cadre théorique. Les données recueillies seront donc évoquées dans la partie consacrée aux analyses de l'effet du dispositif.

6.4.Phase préparatoire

La phase principale de la recherche-action qui consistait dans la mise en place du dispositif hybride construit selon les considérations théoriques a été précédée d'une phase préparatoire au semestre de printemps 2014 où nous avons observé les problèmes linguistiques et discursifs principaux des apprenants et expérimenté avec les aspects technologiques. À cette étape, nous avons mis en place des tâches avec un effectif de 34 apprenants, dont 13 de niveau A2, 14 de niveau B1 et sept de niveau B2. Le profil de ces apprenants était très proche de celui du public ayant participé à la phase principale décrit au point précédent (cf. supra : 6.3).

6.4.1. Tâches de production écrite

L'objectif des tâches était de mettre les apprenants de tous les niveaux en situation de communication libre sur support technologique qui permettrait de recueillir des productions écrites susceptibles de révéler leurs difficultés récurrentes et besoins spécifiques.

Le développement des dimensions discursivo-pragmatiques de la PE étant au centre de notre étude, nous avons opté pour le genre du forum qui, de par sa nature interactive, crée des conditions pour exprimer des fonctions langagières variées : exprimer une opinion, ouvrir et finir un message, exprimer l'accord et le désaccord, interroger, souhaiter, exprimer une demande, recommander, etc. De plus, nous nous sommes intéressée aux pratiques liées aux normes d'utilisation de sources externes et de citation, c'est-à-dire aux différentes modalités de l'écriture intertextuelle.

La consigne de la tâche proposée aux niveaux A2 et B1 était identique :

Tout au long de ce semestre, nous allons discuter en français sur différents sujets qui vous paraissent intéressants sur la plateforme *Elearn* (<http://elearn.aubg.bg>). Vous allez partager avec la classe des liens vers des informations ou des clips intéressants au sujet de la France, d'autres pays francophones, de la langue française ou des outils utiles pour son apprentissage (surtout des sites en français ou en anglais). Les sujets peuvent être liés ou non à ceux étudiés en classe.

La tâche pour le niveau B2 était légèrement différente en raison des objectifs spécifiques du cours. La même consigne était proposée mais la discussion devait porter sur des sujets d'actualité :

Vous allez partager vos lectures avec la classe en fournissant des liens vers des articles ou des vidéos intéressants au sujet de la vie politique, sociale et culturelle en France, en Europe et à l'international (sites de préférence en français mais il est possible aussi qu'ils soient en anglais).

Chaque apprenant devait créer au moins un nouveau sujet et commenter quatre autres (cinq messages au total). Les messages devaient être développés et avoir un caractère interactif, c'est-à-dire, contenir des réactions mais aussi des questions aux autres. En cas de messages très courts, le nombre de posts exigés augmentait.

L'écriture collaborative a été expérimentée également. Par exemple, le groupe de niveau A2 a posté des articles sur blog (conseils contre le stress, recettes de cuisine), tandis que le groupe de niveau B2 a rédigé une revue de presse, en travaillant par petits groupes dans l'espace wiki. Ces tâches collaboratives ont été proposées aux groupes des mêmes niveaux avec des modifications lors de la phase principale de la recherche-action.

Pour la rédaction des PE recueillies, les apprenants ne disposaient que des ressources et matériaux utilisés habituellement dans le cours de FLE : les manuels (niveau A2 et B1), une sélection d'ouvrages de grammaire, de dictionnaires et de sites. Un entraînement spécifique à l'utilisation de ressources numériques n'était pas prévu. Seul le groupe de niveau B1 pouvait consulter un mini-corpus de messages de forum : un extrait de la discussion bilingue en français et en anglais au sujet du cinéma et de la musique du projet *Galanet*⁵⁰ (cf. *supra* : 3.4.2.3). Les apprenants de ce groupe étaient aussi encouragés à partager dans un wiki des expressions qui pourraient leur être utiles pour exprimer différentes fonctions langagières dans l'interaction (saluer et prendre congé, exprimer son opinion, exprimer une réaction positive et négative, donner un conseil et proposer, relier ses idées, etc.).

6.4.2. Données recueillies

Les données recueillies lors de la phase préparatoire contenaient :

- 69 messages postés dans le forum des apprenants de niveau A2 ;
- 76 messages postés dans le forum des apprenants de niveau B1 ;
- 34 messages postés dans le forum des apprenants de niveau B2 ;

⁵⁰ Forum bilingue français-anglais « *Music and Film talk* :)! », <http://lingalog.net/forums/viewtopic.php?f=169&t=1198>

- huit articles-conseils rédigés et publiés sur blog par des binômes de niveau A2 suivis de 16 commentaires ;
- une revue de presse rédigée collectivement dans un wiki par les apprenants de niveau B2 (912 mots).

L'analyse préliminaire a porté essentiellement sur les caractéristiques d'ordre discursivo-pragmatique relevées dans les messages de forum afin de détecter les difficultés et les besoins récurrents. Les autres PE ont été prises en compte surtout pour la conception des tâches de PE du même genre et les modalités de leur réalisation lors de la phase principale.

6.4.3. Difficultés et besoins relevés

Nous avons déjà résumé plus haut les principales difficultés relevées à cette étape qui ont servi de déclencheurs pour la phase principale de la recherche-action (cf. Chapitre 5). Nous examinons ci-dessous quelques exemples sur chaque point problématique.

L'imitation simple ou le copier/coller à partir de modèles fournis dans le manuel ou trouvés sur Internet ont été très fréquents, surtout au niveau A2. Les deux exemples suivants de messages dans le blog et sur le forum illustrent ce type de comportement :

Aujourd'hui, dans nos sociétés modernes, nous sommes très sédentaires. Il convient de faire des activités pour éviter ou réduire le stress.

Nous avons plusieurs idées:

- Il faut prendre un bon petit-déjeuner chaque matin
- Il est important de faire du sport...

J'adore le cappuccino aussi. Le cappuccino est un café dans une grande tasse avec du lait préalablement chauffé à la vapeur jusqu'à le faire mousser. J'adore la Mousse dans le cappuccino. Il est parfois saupoudré d'un peu de chocolat amer.

Le premier exemple contient des segments longs repris des textes du manuel, tandis que le second, des phrases presque entièrement copiées d'un site Internet.

Pour écrire des textes plus créatifs, les apprenants se sont servis le plus souvent des traducteurs automatiques qui ne fournissent pas toujours la bonne traduction en raison de la polysémie et de constructions non correspondantes entre les langues, comme dans le cas de la traduction littérale de « *check it out* » et « *aren't they* » :

Ce cite a beaucoup de choses intéressantes: radio, articles, musique, nouvelles.
Contrôlez-le dehors et faites-moi savoir ce qui vous pensent!

Mais toutes les superstitions sont comme ça, ne sont pas?

Lorsqu'ils avaient recours à des textes trouvés sur Internet, les apprenants ne réussissaient pas à adapter leur production aux conventions du genre textuel visé. Le premier

message ci-dessous représente la copie d'un passage de blog presque sans modification. Dans le deuxième, les informations sont prises d'un site institutionnel. La copie directe rend les nouveaux messages inadéquats car le destinataire n'est pas suffisamment pris en compte :

Bonjour!

«Sous le ciel de Paris » est ma chanson préférée. C'est la chanson du film au titre éponyme de 1951 initialement interprétée par Jean Bretonnière puis ce sera Édith Piaf qui l'amènera à la postérité en 1954.

Par la suite, ce seront Yves Montand, Mireille Mathieu, et surtout Juliette Gréco, la dame de Saint-Germain-des-Prés, qui chanteront le « tube » des années 1950!

Voici en vidéo la de Juliette Gréco (1952): [...].

Pour en savoir plus sur la procédure de sélection, les conditions de travail, les bourses et autres avantages, veuillez consulter le site des stages à la Commission [...].

Le manque d'attention aux conventions de la communication écrite en fonction de la situation et du destinataire était présent dans d'autres cas, notamment dans les formules d'adresse et de prise de congé et l'emploi du tutoiement et du vouvoiement, comme l'illustrent les exemples suivants :

Tout le meilleur! [fin de message]

J'aime votre liste de livre! J'aime la littérature et j'ai lu un de autre livre et tu dois absolument le lire. [vous/tu]

Les apprenants sur-utilisaient les mêmes formules d'expression de l'opinion dont certaines analogiques à l'anglais mais ayant parfois des emplois asymétriques dans les deux langues. L'analyse de la fréquence avec le concordancier en ligne <http://www.lexutor.ca> a montré que pour exprimer une opinion positive, les apprenants de niveau A2 utilisaient presque exclusivement les adjectifs « intéressant » et « utile ». Chez les apprenants de niveau B1, bien que le répertoire d'adjectifs soit plus varié, seuls deux adjectifs apparaissaient le plus fréquemment : « intéressant » (21 occurrences) et « magnifique » (12 occurrences), la plupart des autres adjectifs n'ayant été employés qu'une seule fois (génial, idéal, délicieux, majestueux, etc.). Les verbes d'opinion et de préférence les plus fréquents étaient « aimer » (56 occurrences), « penser » (21 occurrences) et « trouver » (11 occurrences). Ils alternaient rarement avec quelques occurrences différentes, comme « adorer » (sept), « croire » (cinq), « admirer » (deux) et « être impressionné » (deux). Parmi les expressions prépositionnelles, les apprenants ont utilisé surtout « pour moi » (sept fois) qui correspond à l'activation de la construction anglaise *for me* et une ou deux fois seulement « à mon avis » et « d'après moi ». L'activation de l'anglais se voit également dans l'emploi de « personnellement » (cinq occurrences).

L'expression d'autres fonctions langagières, telles qu'interroger, souhaiter, exprimer une demande, recommander, etc. était également problématique. Par exemple, au niveau B1, la formulation de certaines questions et recommandations laissait entendre l'activation de l'anglais : « Mais toutes les superstitions sont comme ça, ne sont pas? » (*aren't they*), « j'invite vous d'appliquer le semestre prochain ». Le verbe « vouloir » était sur-utilisé pour exprimer le souhait (20 des 26 occurrences), tandis que le verbe « pouvoir », pour recommander et conseiller (35 des 44 occurrences).

Les connecteurs employés le plus fréquemment étaient simples et représentés surtout par « mais » et « aussi ». Les apprenants de niveau A2 ont utilisé ces trois connecteurs respectivement 11 et 10 fois, tandis que les apprenants de niveau B1, 53 et 23 fois. Ces derniers ont employé aussi « c'est pourquoi » cinq fois. Chez les apprenants de niveau B2, « mais » et « aussi » sont également les plus fréquents mais en général, l'emploi des connecteurs est beaucoup plus complexe et varié. Ils ont utilisé au total 27 connecteurs différents exprimant la cause, la conséquence, l'illustration, l'addition, la simultanéité, l'opposition et la concession.

6.4.4. Effet de l'*input*

L'*input* manipulé par les apprenants a influé considérablement sur le type d'interactions sur le forum. Les étudiants de niveau B1 pouvaient consulter un forum de discussion bilingue sur le cinéma et la musique, tandis que ceux de niveau B2 devaient se référer à des articles d'actualité. Ceci a eu des implications surtout au niveau du lexique et du style.

La communication des étudiants de niveau avancé était plutôt rigide. Leurs messages appartenaient surtout au registre standard, parfois soutenu, et contenaient peu de marques de la subjectivité et de l'interaction, telles que salutations, émoticônes et interpellations directes. De plus, leurs productions étaient plus longues et complexes car les messages rendaient compte de ce qu'ils avaient lu dans les médias. Dans l'exemple suivant, les trois messages consécutifs extraits du sujet sur l'ouverture du marché du travail européen aux Bulgares et aux Roumains en 2014 illustrent le type de communication : le plus souvent les messages ne contenaient pas de salutation ni de prise de congé ou de signature. Certains ont posé une question aux autres à la fin de leur message suivant la consigne de la tâche, ce qui a entraîné des réactions plus directes.

Étudiant 1 :

http://www.lemonde.fr/europe/article/2013/12/30/roumains-etbulgares-libres-de-travailler-en-europe_4341246_3214.html

Voici encore un article intéressant au sujet de l'ouverture du marché du travail européen pour les Bulgares et les Roumains. Selon moi de plus en plus de pays européens et non seulement sont très concernés par le sujet de l'immigration, ces pays non seulement ne veulent pas avoir des travailleurs bulgares et roumains dans leur pays mais aussi des ressortissants d'autres

pays européens. Un exemple récent est le vote de la Suisse contre l'immigration européenne, et cela concerne pas seulement les gens des pays de l'Est qui veulent aller travailler en Suisse comme les bulgares et les roumains mais aussi de tous les autres pays comme la France, la Grande-Bretagne etc. Est-ce que selon vous d'autres pays vont suivre l'exemple de la Suisse?

Étudiant 2 :

XXX [prénom de l'étudiant 1], après avoir lu la publication je me suis rappelée d'un homme, qui a posté l'image sur Twitter.

https://twitter.com/Mathias_UNI/status/432962077561749505/photo/1

c'est très amusant, n'est-ce pas?

Je ne pense pas que d'autres pays vont suivre l'exemple de la Suisse. Bien que la plupart des pays européens soient contre l'immigration, Ils ne peuvent pas l'éliminer complètement.

Comme vous le savez, ils ont peur de gens qui sont peu qualifiés. Par exemple la Grande-Bretagne a besoin d'immigrants de haute compétence, comme les médecins. L'Allemagne a besoin d'informaticiens, etc. Donc, je ne pense pas que d'autres pays Européens vont devenir comme la Suisse.

Étudiant 3 :

Ils sont inquiets à cause des gitans de Bulgarie et de Roumanie. La plupart des pays européens sont concernés d'immigrants, surtout quand ils viennent de l'Europe de l'Est.

La communication des étudiants de niveau intermédiaire a été plus riche car elle contenait plus de traces d'interactivité (salutations, émoticônes, interpellations directes) sans cependant que l'on puisse constater l'engagement dans un vrai dialogue. Dans une certaine mesure, ils ont imité la discussion fournie comme modèle. En outre, les sujets de leurs discussions concernaient surtout leurs loisirs et leurs préférences. L'exemple suivant est extrait d'une discussion sur la lecture de livres en français :

Étudiant 1 :

Salut!

J'aime bien ton sujet, XXX [prénom de l'étudiante ayant initié le forum]! Moi, l'été dernier, je suis tombé amoureux avec un livre de Boris Vian. Ce livre s'appelle "L'écume des jours " ou en anglais "Mood indigo". La première fois que je l'ai lu, il était vraiment difficile à comprendre. L'auteur a créé un tout nouveau monde. Je vais parler de cet histoire dans ma présentation le 17 avril pour vous dire en plus de ce merveilleux roman!

Étudiant 2 :

Salut!

Les histoires du Petit Nicolas sont très intéressants! Je les ai lus et j'ai vu le film dans ma école. Mais, mon livre français préféré c'est le roman de Victor Hugo "Notre Dame de Paris".

Étudiant 3 :

Bonjour a tout!

Je pense que c'est un sujet très intéressant En general, j'aime les livres beaucoup, et un livre francais - Le Petit Prince par Antoine de Saint-Exupéry est mon préféré. C'était mon livre premier que je lirais en francais. Ce livre est tres court et simple, et tout le gens pense que c'est pour les enfants, mais je le trouve tres important, interessant et philosophique.

Voici un lien, je vous encourage à le lire!

Ces messages visent le plus souvent à exprimer l'opinion et à donner un conseil ou une recommandation. Les questions sont rares et seulement certains étudiants en posent. Les participants au forum saluent presque toujours et utilisent des émoticônes mais les formules finales et les signatures sont très rares. En effet, la discussion fournie comme modèle à ce groupe montre des caractéristiques semblables.

Les apprenants de niveau A2 ne disposaient pas de textes modèles mais devaient faire des recherches en ligne et recommander des ressources utiles pour l'apprentissage du français. Leurs messages contenaient le plus souvent des conseils et des expressions d'opinion. Les questions adressées aux autres étaient très rares. Par contre, les remerciements étaient fréquents en réaction aux conseils donnés. Les apprenants saluaient, prenaient congé et signaient de leur prénom mais les formules utilisées étaient souvent inadéquates ou laissaient entendre l'activation de l'anglais.

La variation et la richesse des connecteurs dans les PE des étudiants de niveau B2 peut s'expliquer par l'influence de l'*input* qui a été consulté pour rédiger les messages ainsi que par la visée explicative et parfois, argumentative qui s'y est imposée.

La phase préparatoire a permis non seulement d'analyser les difficultés des apprenants liées à leur PE mais aussi le choix de l'*input* qui influe sur la complexité et l'organisation des PE. Le besoin d'un travail réflexif sur les genres s'est révélé particulièrement nécessaire à tous les niveaux.

6.4.5. Aspects technologiques

Le début de notre recherche au printemps 2014 a coïncidé avec la mise en exploitation d'un nouvel environnement numérique de travail au niveau institutionnel : la plateforme

Elearn (connue comme *Blackboard Learn*). Son utilisation étant devenue obligatoire pour l'établissement, nous avons dû l'intégrer dans les cours pour gérer les activités d'enseignement/apprentissage. De cette manière, nous avons exploré différentes fonctionnalités de l'environnement numérique susceptibles de faciliter l'organisation des composantes d'un dispositif orienté vers le développement de la PE selon la conception hybride (cf. *supra* : 4.5.1.3).

À cette étape, pour concevoir les tâches et organiser leur réalisation, nous nous sommes tournée en particulier, vers l'examen de la recherche sur l'apport des TIC et avons choisi d'expérimenter avec les outils du web 2.0. permettant l'interaction et la collaboration en ligne, tels que forums, blogs et wikis qui étaient intégrés à la plateforme *Elearn* (cf. *supra* : 4.5.2.7). En outre, grâce à la technologie de l'hypertexte, nous avons eu recours à des outils et ressources externes à la plateforme institutionnelle, en encourageant ainsi la navigation sur des sites Internet francophones en fonction des intérêts des apprenants et des objectifs du cours, la consultation de dictionnaires en ligne et la constitution d'un centre de ressources numérique pour l'entraînement sur certains problèmes langagiers.

Les affordances de la plupart des outils se sont avérées en général conformes à nos objectifs :

- Le blog permettait de partager des textes d'une longueur déterminée en fonction du niveau des participants, de les améliorer grâce à la fonction « édition » et d'ajouter des commentaires ;
- Le wiki encourageait le travail collaboratif et donnait accès à toutes les interventions successives des participants, ce qui facilitait l'observation de l'évolution des textes produits ;
- Le forum, tel que pratiqué sur la plateforme, a été difficile à gérer du fait qu'une grande partie des apprenants n'ont participé qu'à la fin de l'échéance donnée. De plus, lorsque les apprenants sont appelés à interagir de manière spontanée, il se pose la question de la manière dont l'enseignant-tuteur pourrait fournir du *feedback* et exiger des rétroactions correctives tout en ne dénaturant pas la communication (cf. Loisy et *al.* 2011, Ollivier 2010, Mangenot 2008, Marcoccia 1998) ;
- Les hyperliens vers des ressources externes ont fonctionné comme prévu, enrichi les interactions et rendu les PE plus complexes.

Les fonctionnalités du blog et du wiki se sont avérées les plus adaptées pour encourager l'écriture comme un processus réflexif et récursif (cf. *supra* : 3.2.1.). Ces outils permettent d'organiser le *feedback* et la rétroaction sur l'*output* qui jouent un rôle important pour le repérage des écarts (cf. *supra* : 1.2.2., 1.2.3.4). Les espaces de remise individuelle des PE ont été exploités également pour assurer le *feedback* individualisé. La possibilité d'insérer des hyperliens a été d'une importance essentielle pour intégrer des ressources externes que les apprenants pourraient consulter à tout moment selon leurs besoins ou les consignes des tâches. De la même manière, nous avons intégré les outils de *Google* qui assurent plus de souplesse pour créer du contenu numérique, collaborer et interagir (*Google Docs* et *Google Sites*) lors de la phase principale de la recherche-action. Grâce aux hyperliens, les différentes aides à la rédaction et à la correction ont été intégrées également au dispositif, ainsi que les réseaux sociaux qui ont encouragé le partage des PE avec un public francophone externe.

6.5.Phase principale

Le groupe de niveau B1 ayant participé à la recherche-action en automne 2014 a fonctionné comme groupe-pilote pour nos expérimentations. Le dispositif a été adapté et expérimenté par la suite avec les groupes de tous les niveaux. Il faut préciser que le travail sur l'écrit s'est fait dans des cours qui visaient le développement équilibré des compétences langagières à l'oral et à l'écrit. Pour cette raison, le déroulement des tâches décrites ci-dessous a eu lieu sur plusieurs séances en présentiel de longueur variable complétées par un travail à distance à l'aide des ressources numériques.

6.5.1. Phase-pilote

6.5.1.1. Pré-test et tâche-projet « Témoignages » (niveau B1)

Pour pré-tester la capacité à produire des textes appartenant au genre « courriel », les 10 étudiants de niveau B1 ayant participé à la phase-pilote ont envoyé à l'enseignante-tutrice un courriel avec leurs souhaits concernant le cours de français au début du semestre. Cette tâche préliminaire a révélé les difficultés suivantes du groupe avant l'expérimentation : utilisation inadaptée des formules d'adresse et de prise de congé, mélange du vouvoiement et du tutoiement, méconnaissance des formules concernant l'envoi d'une pièce-jointe, absence de connecteurs ; activation de l'anglais, de la L1 ou copier/coller de formules données dans la consigne.

Ce groupe a travaillé ensuite sur une tâche-projet de longue durée (environ 2 mois) intitulée « Témoignages » dont les objectifs étaient les suivants :

- développer les aspects pragmatico-discursifs de la production écrite en français relevant du niveau B1 ;
- sensibiliser aux particularités en français des genres textuels : interview, courriel et article sur un site web ou blog ;
- assurer le recul réflexif nécessaire pour se décentrer des représentations déjà construites au sujet de ces genres (par exemple leurs particularités en anglais L2 et dans la L1) ;
- assurer une utilisation authentique de la langue avec des locuteurs francophones dans des activités qui permettent de traiter du sens/du contenu ;
- développer une attitude critique au sujet de son environnement et respecter différents points de vue culturels.

Un site de type cyberenquête sur *Google Sites* a été construit afin de guider le travail sur les différentes étapes de la tâche et d'organiser les ressources nécessaires. La tâche centrale mettait les étudiants en situation de communication et d'action réelle :

Chaque année notre université accueille des étudiants Erasmus de France et de Belgique. Des stagiaires français viennent à l'Alliance française de Blagoevgrad et au Lycée bilingue. Nous avons aussi des étudiants français, sénégalais et algériens à l'AUBG.

Pourquoi ne pas faire connaître notre université et notre environnement à de futurs visiteurs francophones ? Vous pouvez déjà écrire en français et si l'on se partage les tâches, on peut créer un site web ensemble. Cela vous aidera aussi à avancer dans votre apprentissage car on va naviguer sur des sites en français et en anglais, on contactera des francophones et on s'entraidera pour améliorer vos textes.

Il a donc été proposé aux étudiants de commencer la réalisation d'un site qui servirait à présenter leur environnement à des visiteurs francophones potentiels. La première tâche que le groupe devait réaliser consistait à poster les premiers articles sur le site qui reflèteraient les témoignages d'étrangers francophones ayant déjà séjourné sur le campus et dans la ville. Parmi les partenaires interviewés, il y avait cinq étudiants Erasmus, trois anciens stagiaires à l'Alliance Française dans notre ville et deux étudiants inscrits à l'université. La plupart étaient Français, mais deux étudiants étaient Belges et un autre, Sénégalais.

La tâche comprenait trois étapes principales centrées autour de la rédaction de trois textes appartenant à des genres particuliers (cf. Figure 11) :

- préparer en binômes un questionnaire pour interviewer un partenaire francophone (PF) et le texte du courriel qui lui serait adressé ;
- réviser le questionnaire et le courriel et les envoyer au partenaire assigné ;

- publier un article à partir des témoignages recueillis et le partager/commenter d’abord avec les pairs, puis avec un public élargi.

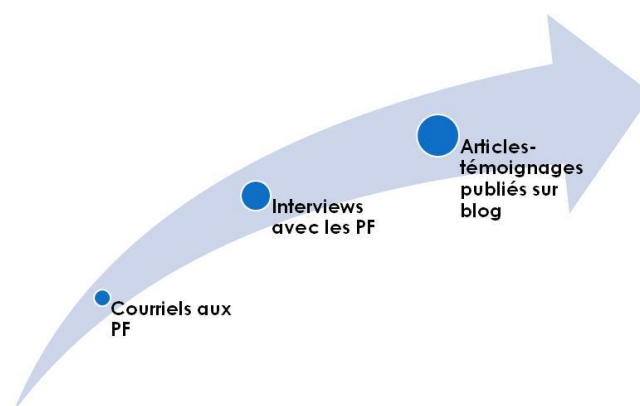


Figure 11 : Étapes principales de la tâche-projet

6.5.1.2. Déroulement de la tâche

Le travail sur la tâche-projet s’est déroulé sur plusieurs étapes en alternant différentes modalités de travail selon la logique du dispositif hybride : en présentiel et à distance, individuellement, en binôme ou petit groupe et parfois, collectivement (cf. Tableau 10). Le rapport entre présentiel et distanciel est équilibré et revient au total à environ 9 heures de travail.

	Étapes	Modalités de travail
1.	Introduction du projet	Collectif en classe
2.	Lecture et analyse d’exemples de courriels et d’interviews sur le site de la cyberenquête à l’aide d’une grille d’analyse	Individuel, à distance
3.	Discussion des grilles d’analyse d’exemples de courriels et d’interviews ; rédaction des deux écrits (le questionnaire pour l’interview et le texte pour le courriel)	En binômes ou groupes de trois et collectif au laboratoire de langues
4.	Textes terminés et remis sur la plateforme institutionnelle <i>Elearn</i>	Individuel, à distance
5.	Activités d’entraînement et de systématisation élaborées à partir des erreurs les plus fréquentes dans la première version des textes produits ; révision des textes à l’aide des commentaires de l’enseignante-tutrice rendues sur la plateforme ; envoi des courriels aux partenaires	Au laboratoire de langues en binômes ou groupes de trois pour la révision et l’entraînement ; collectif, pour la mise en commun ; individuel, pour l’envoi des courriels
6.	Lecture et analyse d’exemples d’articles-témoignages en français et en anglais à l’aide d’une fiche de compréhension	individuellement avant le cours pendant les vacances d’automne
7.	Mise en commun de l’analyse d’exemples d’articles-témoignages en français et en anglais à l’aide de la fiche de compréhension	Collectif, en salle de classe ordinaire
8.	Enquête intermédiaire pour évaluer le projet	Individuel, lors de l’examen sur table de mi-semestre
9.	Rédaction des articles à l’aide d’une fiche de conseils pour la rédaction d’articles-témoignages (les entretiens reçus des partenaires francophones étaient lus avant le cours)	Au laboratoire de langues en binômes ou groupes de trois
10.	Remise des textes rédigés dans l’espace wiki sur la plateforme <i>Elearn</i> ; amélioration des articles ; commentaires sur <i>Word</i> par le professeur de la version finale des articles envoyés par courriel aux membres de chaque groupe	Collaboratif, à distance
11.	Séance de révision de la dernière version de l’article ; entretien oral d’évaluation du projet	En binômes ou groupes de trois au bureau de l’enseignante-tutrice (enregistrements audio)
12.	Publication des articles sur le site http://francaubg.weebly.com/ et partage avec des francophones	Dernières versions envoyées à l’étudiante-assistante en vue de leur

		mise en ligne ; partage du lien sur <i>Facebook</i>
--	--	--

Tableau 10 : Déroulement de la tâche-projet « Témoignages »

La conception de cette première tâche-projet s'est appuyée à la fois sur le traitement d'un *input* de quantité augmentée et de l'*output* compréhensible (cf. *supra* : 1.2.3.3, 1.2.3.4). La préoccupation principale était d'assurer le recul réflexif nécessaire pour surmonter les effets de l'assimilation (cf. *supra* : 1.2.2.). Ainsi, des activités d'analyse contrastive et d'entraînement ont été proposées pour accompagner la lecture des textes relevant des genres qui faisaient l'objet de la rédaction (cf. des exemples dans l'Annexe 7). En outre, les apprenants ont eu la possibilité d'écrire en collaboration, de recevoir le *feedback* de leurs pairs et de l'enseignante-tutrice et donc, d'améliorer leurs textes avant de les adresser aux partenaires francophones ou de les partager avec des lecteurs externes.

6.5.2. Suite de l'expérimentation

Après la phase-pilote, le dispositif a été enrichi et adapté à chaque niveau d'apprenants. Les tâches sociales avaient en général des objectifs très proches de ceux pour la tâche « Témoignages », à savoir :

- développement des aspects pragmatico-discursifs de la production écrite en français relevant du niveau respectif ;
- utilisation authentique de la langue dans des activités qui permettent de traiter du sens/du contenu, soit en s'adressant à des locuteurs francophones, soit en partageant le produit final avec un public extrascolaire ;
- attention à la présentation linguistique des textes en respectant les conventions du genre respectif et en exprimant des fonctions langagières particulières ;
- réflexion et discussion au sujet de différents thèmes socioculturels.

Nous présenterons maintenant la consigne de chaque tâche sociale, ses objectifs spécifiques (concernant le genre et le contenu) et les étapes principales de son déroulement.

6.5.2.1. Tâche-projet « Apprendre le français en France » (niveau B1)

Une nouvelle tâche-projet intitulée « Apprendre le français en France » a été proposée au groupe de niveau B1 au printemps 2015. Les 10 apprenants ont étudié l'offre de cours de quelques Centres FLE en France et leur ont adressé une lettre de demande d'informations complémentaires au sujet des cours d'été pour une candidature individuelle ou pour un groupe organisé. Après réception des réponses, ils ont discuté de l'offre la plus favorable (neuf réponses reçues, cf. des exemples dans l'Annexe 8).

Les objectifs spécifiques du travail consistaient à :

- apprendre à écrire un texte appartenant au genre « lettre formelle de demande d'information » : mise en page, formules d'adresse et formules finales, se présenter, exprimer sa motivation, exprimer une demande polie, remercier ;
- réfléchir et discuter au sujet d'un programme linguistique et culturel en France ;

La tâche a duré environ 1 mois (5 séances en présentiel et 5 heures de travail à distance). Elle s'est déroulée sur trois étapes principales : recherche en ligne au sujet de l'offre des Centres FLE en France, rédaction d'une lettre de demande d'informations complémentaires et discussion des réponses reçues. L'entraînement à la rédaction et à la révision des textes à l'aide de ressources et d'outils en ligne a été intégré à la troisième étape (cf. Tableau 11).

	Étapes	Modalités de travail
1.	Choix d'un Centre FLE, recherche sur le site du centre choisi et entrée des informations nécessaires dans une grille partagée sur <i>Google Docs</i> ; comparaison de l'offre des 10 centres ; élaboration d'une liste de renseignements complémentaires nécessaires	Recherche individuelle suivie de travail collaboratif à distance dans la grille sur <i>Google Docs</i>
2.	Hypothèses sur l'organisation et le contenu d'une lettre formelle (puzzle) ; lecture d'exemples de lettres formelles et discussion de leurs caractéristiques : organisation, contenu, formules, style, mise en page etc.	En petits groupes et collectivement en classe
3.	Entraînement à écrire en binômes différentes parties d'une lettre de demande de renseignements à l'aide d'outils en ligne (fiche <i>Writing tips and tools</i>) ; correction à l'aide d'outils dans les documents <i>Google</i>	Deux séances au laboratoire de langues, travail en binômes dans un temps limité
3.	Remise de la première version de la lettre sur la plateforme	Individuellement à distance
5.	Révision de la lettre à l'aide des commentaires de l'enseignante-tutrice	Individuellement à distance
6.	Envoi de la deuxième version de la lettre, en complétant le formulaire de contact en ligne du centre FLE choisi ; transformation lettre formelle – message formel dans le formulaire de contact	Individuellement au laboratoire de langues
7.	Discussion des réponses reçues et choix de l'offre la plus favorable	Collectivement en classe

Tableau 11 : Déroulement de la tâche-projet « Apprendre le français en France »

Les tâches d'entraînement consistaient à écrire en binômes différentes parties d'une lettre de demande de renseignements à l'Institut français de Sofia au sujet d'une visite de groupe. Pour rédiger et corriger les productions, les apprenants ont travaillé dans des documents *Google* et se sont servis d'outils en ligne recommandés par l'enseignante-tutrice (cf. *infra* : 6.5.3.2). Deux autres tâches d'entraînement ont été proposées après la fin de la tâche-projet pour approfondir le travail sur les courriels et plus particulièrement sur les registres : demander et donner des conseils au sujet d'un problème personnel.

6.5.2.2. Tâche sociale « Destinations de voyage » (niveau A1/A2)

Cette tâche sociale visait l'écriture d'un commentaire contenant des informations et des recommandations au sujet de la ville des étudiants ou de leur région à publier sur le site

touristique français MonNuage <http://www.monnuage.fr> qui fonctionne comme un réseau social des voyageurs. Elle a été proposée au groupe débutant de 32 étudiants à la fin du semestre d'automne 2014, lorsque les apprenants se situaient entre les niveaux A1 et A2. Comme pour la tâche « Témoignages », les consignes se présentaient sous forme de cyberenquête sur *Google Sites*. Pour éviter des problèmes de compréhension à ce niveau, la langue du site était l'anglais :

When you want to travel, you often look up on websites to check what people say or recommend about places you want to visit. There are numerous websites, where people share their impressions about places they know or have visited. You know certainly a lot about the city and region where you live. The information about these places online may be only in your language or English. Therefore, it will be good to present them also in French and let French-speaking people discover more about these places.

Les objectifs spécifiques de la tâche étaient les suivants :

- écrire un message simple et court appartenant au genre du commentaire sur un site touristique : décrire un lieu, exprimer un avis et donner des conseils ;
- découvrir et apprécier des destinations touristiques et les lieux d'origine des pairs ;
- pratiquer l'intercompréhension : consulter des posts en français mais aussi dans d'autres langues proches (espagnol, italien et anglais).

La tâche a duré environ 2 semaines (2 séances en présentiel et 2 heures de travail à distance). Elle comprenait trois étapes principales :

- Lecture et analyse d'exemples de présentations de sites touristiques appartenant à deux genres : guide touristique sur un site professionnel et commentaire d'utilisateur sur un site de partage sur le thème des voyages. Les exemples fournis comprenaient des textes en français avec leur traduction parallèle en anglais et des textes comparables dans les deux langues (cf. 4.5.2.5). Les apprenants ont été invités également à visiter le site MonNuage et à lire ce qui était déjà publié sur le site web au sujet de leur ville. Les commentaires y étaient généralement en français mais les posts étaient souvent aussi en espagnol, en italien et parfois, en anglais.
- Rédaction et révisions des commentaires. Les textes ont été révisés deux fois à l'aide des commentaires de l'enseignante-tutrice et des renvois à certaines ressources.
- Publication du commentaire sur le site français et partage avec les pairs et des lecteurs externes (cf. Tableau 12).

	Étapes	Modalités de travail
1.	Lecture et comparaison des présentations de sites touristiques sur le web	Travail individuel, en binômes et en groupe-classe en présentiel
2.	Remise de la première version du commentaire dans l'espace du projet sur la plateforme <i>Elearn</i>	Travail individuel à distance suivi de commentaires par l'enseignant
3.	Remise de la deuxième version du commentaire dans l'espace du projet sur la plateforme <i>Elearn</i>	Travail individuel à distance suivi de commentaires par l'enseignant
4.	Publication des posts sur le site ; partage des liens avec les membres du groupe	Travail en présentiel au laboratoire de langues ; interaction avec l'enseignant, un locuteur francophone et les pairs
5.	Partage des textes sur le site des étudiants de FLE à l'AUBG et sur les réseaux sociaux	Individuellement par les apprenants et l'étudiante-assistante

Tableau 12 : Déroulement de la tâche sociale « Destinations de voyage »

6.5.2.3. Tâche sociale « Guide antistress » (niveau A2)

Cette tâche a été réalisée par 16 étudiants du groupe de niveau A2 au semestre de printemps 2015. Elle consistait à écrire un article contenant des conseils contre le stress qui a été publié et discuté dans le blog de la classe sur la plateforme institutionnelle *Elearn* (cf. un exemple dans l'Annexe 9).

Les objectifs spécifiques de la tâche étaient les suivants :

- écrire un texte simple et court appartenant au genre « article-conseil » sur un blog : définir un problème et donner des conseils ;
- réfléchir au sujet des habitudes quotidiennes et de la santé.

La tâche s'est déroulée sur trois séances en présentiel et a demandé environ deux heures de travail individuel en dehors du cours (cf. Tableau 13).

	Étapes	Modalités de travail
1.	Questionnaire : caractéristiques d'un article-conseil	Individuel sur papier en classe
2.	Introduction de la tâche ; lecture et analyse d'exemples d'article-conseil ; activités avec le dictionnaire contextuel en ligne	En présentiel, collectif et en binômes
3.	Remise de la première version des articles sur la plateforme <i>Elearn</i> ; révision des articles	Travail individuel à distance suivi de commentaires par l'enseignante
4.	Publication des articles dans le blog de la plateforme ; commentaires d'autres articles	En présentiel au laboratoire de langues
5.	Dernière révision des articles publiés et ajout de commentaires	Individuel, à distance

Tableau 13 : Déroulement de la tâche sociale « Guide antistress »

6.5.2.4. Tâche sociale « Livre de recettes » (niveau A2)

Dans le cadre de cette tâche, les apprenants de niveau A2 ont préparé ensemble un livre avec les recettes préférées de la classe (<http://francaubg.weebly.com/livre-de-recettes>).

Les étudiants ont été mis en situation de communication et d'action réelle :

You are going to present original recipes (a traditional dish of your country, your favorite dish, something easy you can cook, your grandmother's or mother's recipe). We will make a collection of your recipes and share it as a cookbook with the Club Francophone at AUBG on Facebook, who are going to select the most delicious, the easiest, and the lowest cost recipes.

La tâche visait à :

- écrire un texte simple et court appartenant au genre textuel « recette de cuisine » : exprimer des quantités, donner des directions et des conseils et exprimer un avis ;
- découvrir et apprécier les goûts et les traditions culinaires français et ceux présentés par les pairs.

La tâche a duré environ 1 mois (4 séances en présentiel et environ 3 heures de travail à distance). Individuellement ou en binôme, les étudiants ont écrit un texte présentant leur recette préférée ou une recette typique de la cuisine de leur pays. Les recettes ont été présentées oralement à l'aide d'un diaporama *PowerPoint* en classe et ensuite, publiées dans un livre numérique sur la plateforme de publication *ISSUU*. Un concours a été organisé également sur la page *Facebook* du Club francophone de l'université (cf. Tableau 14).

	Étapes	Modalités de travail
1.	Introduction de la tâche-projet ; lecture d'exemples de recettes en ligne (dont une partie traduites en anglais)	Lecture individuelle chez eux puis, discussion en classe
2.	Entraînement à la rédaction à l'aide d'outils en ligne (fiche <i>Writing tips and tools</i>)	Séances au laboratoire de langues, travail en binômes dans un temps limité
3.	Choix d'une recette préférée ou typique de la cuisine nationale de l'étudiant ; remise de la première version de la recette	Individuellement ou en binômes à distance
4.	Révision du texte à l'aide des commentaires de l'enseignante-tutrice et préparation d'une présentation <i>PowerPoint</i> de la recette avec le texte révisé ; présentation orale de la recette en classe.	Individuellement ou en binômes à distance, puis présentation orale en classe et discussion
5.	Création d'un livre de recettes numérique	À distance, avec des mises en commun en classe et projection à l'écran
6.	Téléchargement sur <i>ISSUU</i> du livret numérique et diffusion/partage : organisation d'un concours sur la page <i>Facebook</i> du Club francophone	À distance à l'aide de l'étudiante-assistante, de la présidente du Club francophone et d'une étudiante française Erasmus

Tableau 14 : Déroulement de la tâche sociale « Livre de recettes »

La première tâche d'entraînement consistait à composer une liste de courses à faire et un menu pour une soirée entre amis. La deuxième exigeait la rédaction des étapes d'une recette à l'aide d'images. Ces deux tâches ont été proposées en amont de la tâche sociale. Après la publication du produit final, une autre tâche d'entraînement a été réalisée : rédaction d'une publicité pour un produit utile. L'objectif de ces activités était d'un côté, de focaliser l'attention des apprenants sur des points langagiers et discursifs qui seraient utiles pour écrire ensuite le texte de la tâche sociale et d'un autre côté, de s'entraîner à utiliser de manière collaborative et raisonnée des outils numériques d'aide à la rédaction.

6.5.2.5. Tâche sociale « France actu » (niveau B2)

Les 8 apprenants de niveau B2 ont dû écrire une revue de presse française de la semaine et la partager sur la page *Facebook* du Club francophone de l'université (<http://francaubg.weebly.com/france-actu.html>).

Dans le cadre du cours *Modern France : Society, Politics, and Culture*, il est important de lire et de discuter les actualités dans la presse française. Cette tâche a donc été proposée pour que les apprenants aient la possibilité non seulement de lire pour s'informer mais aussi pour informer d'autres francophones qui s'intéressent à ce qui se passe en France.

La tâche visait à :

- apprendre à rendre compte d'événements passés et en cours par écrit pour informer des lecteurs potentiels ;
- respecter les conventions du genre « revue de presse » ;
- connaître l'actualité en France et la presse française.

La tâche a duré environ 10 jours (3 séances en présentiel et environ 2 heures de travail à distance) (cf. Tableau 15).

	Étapes	Modalités de travail
1.	Introduction de la tâche : questionnaire (hypothèses sur le genre) et découverte /analyse d'exemples ; élaboration d'une carte heuristique qui résume les caractéristiques du genre ; lecture de la presse par groupes et planification de la revue de presse	Travail en présentiel au laboratoire de langues : collectif et en petit groupe
2.	Lecture approfondie des articles choisis et travail par groupes dans le wiki sur la plateforme <i>Elearn</i> pour écrire la revue de presse	Travail à distance : contributions des groupes dans le wiki
3.	Discussion de la première version par groupes et avec l'enseignante-tutrice ; comparaison du travail des 3 groupes et avec le corpus de référence en ligne	En présentiel
4.	Travail par groupes dans le wiki pour finir la revue de presse ; révision à l'aide des commentaires de l'enseignante-tutrice	Travail à distance : contributions des groupes dans le wiki
5.	Revue de presse écrite finalisée dans le wiki et présentation orale	En présentiel en petits groupes
6.	Partage des revues de presse écrites dans le blog des étudiants de FLE http://francaubg.weebly.com/france-actu.html et ensuite, dans le groupe du Club francophone sur <i>Facebook</i>	À distance, étudiants chargés de la publication et de la diffusion
7.	deux activités d'entraînement au résumé	En binômes au laboratoire de langues en temps limité avec outils

Tableau 15 : Déroulement de la tâche sociale « France actu »

Deux tâches d'entraînement ont complété la tâche sociale. Leur objectif était de remédier à certains problèmes liés au résumé et à la reformulation d'informations. Les étudiants ont travaillé en binômes dans un document *Google* pour apprendre à se servir de différentes techniques du résumé en utilisant le copier/coller de manière raisonnée et des outils numériques recommandés (cf. tutoriel *Writing tips and tools*, Annexe 6). Ce travail s'est poursuivi en demandant aux apprenants d'accomplir une deuxième tâche de rédaction d'une revue thématique visant à approfondir le travail sur le discours rapporté. Elle

s'apparentait cependant plus à un travail scolaire comme elle a été réalisée individuellement et n'a pas été partagée.

6.5.2.6. Tâche-projet « Guide de survie » (niveau B2)

Les apprenants du groupe de niveau B2 ont travaillé également sur une autre tâche-projet intitulée « Guide de survie » visant à rédiger ensemble une brochure d'information destinée aux étudiants en programme d'échange à l'AUBG (<http://francaubg.weebly.com/guide-de-survie.html>). L'éducation figurant parmi les sujets du programme, il était important de discuter de la vie étudiante en France et de la comparer à celle dans leur établissement. La tâche a été introduite de la manière suivante dans l'espace du cours sur *Elearn* :

En participant à ce projet, vous allez connaître de près les particularités de la vie étudiante dans les universités françaises et apprendre comment s'intégrer dans le milieu académique français. Vous pourrez également comparer ces informations à votre expérience d'étudiant à l'AUBG et donner des conseils aux étudiants nouvellement arrivés à notre campus.

La tâche visait à :

- écrire un texte appartenant au genre « brochure informative » : donner des informations pratiques, décrire des lieux et des services, persuader, comparer, donner des conseils ;
- comparer la vie étudiante et le système éducatif français, américain et celui de son pays d'origine.

Le travail sur le guide a duré environ 1 mois (2 séances en présentiel et environ 4 heures de travail à distance) (cf. Tableau 16).

	Étapes	Modalités de travail
1.	Introduction de la tâche-projet ; lecture de guides de l'étudiant étranger disponibles en ligne ; discussion des différents types d'information qu'on y trouve et des caractéristiques de ces documents (organisation, contenu, style, formules, mise en page etc.)	Lecture individuelle chez eux puis, présentation et discussion orale des différentes rubriques du Guide en classe
2.	Entraînement à écrire en binômes différentes parties d'un guide à l'aide d'outils en ligne ; choix d'une rubrique du <i>Guide de survie</i> (par exemple, logement, études, transports...) pour la rédaction individuelle	Séance au laboratoire de langues, travail en binômes en temps limité
3.	Remise de la première version de la rubrique du guide choisie dans l'espace du cours sur <i>Elearn</i>	Individuellement à distance
4.	Révision du texte à l'aide des commentaires de l'enseignante-tutrice et remise de la deuxième version dans un document <i>Google</i>	Individuellement à distance
5.	Création du livret numérique (couverture, style, mise en page...)	À distance, avec des mises en commun en classe et projection à l'écran.
6.	Téléchargement sur <i>ISSUU</i> du livret numérique et diffusion/partage	À distance par les étudiants responsables et à l'aide du personnel du Service de communication et de marketing de l'université

Tableau 16 : Déroulement de la tâche-projet « Guide de survie »

Le travail sur la tâche sociale a été accompagné de la réalisation de tâches d'entraînement : rédaction de résumés d'informations prises de sources différentes ; écriture collective d'une partie du guide de survie à l'aide d'outils en ligne.

6.5.3. Modifications par rapport à la phase-pilote

6.5.3.1. Tâches d'entraînement

Lors de la phase-pilote au semestre d'automne 2014, les tâches sociales ont été complétées par des tâches de sensibilisation et d'entraînement de différents types, par exemple analyse de textes-modèles à l'aide de grilles, tâches de traduction de formules utiles pour produire un texte appartenant à un genre donné à l'aide de *Linguee*, tâches d'entraînement écrites et orales réalisées en classe et tâches d'entraînement individuel en ligne centrées sur certaines formes utiles pour exprimer des fonctions langagières spécifiques (par exemple le conditionnel présent pour exprimer une demande polie).

Au semestre de printemps 2015, des tâches d'entraînement collaboratif en ligne ont été accomplies au laboratoire de langues. Elles visaient à préparer les apprenants à écrire des textes appartenant à un genre donné dans le cadre d'une tâche sociale en ne produisant qu'une petite partie de ces textes à l'aide d'outils d'aide à l'écriture et à la révision en ligne. De cette manière les apprenants s'entraînaient à utiliser des formules exprimant des fonctions langagières caractéristiques du genre en question, à organiser le texte et à devenir plus autonomes en s'appuyant sur les fonctionnalités des outils. Le travail en binôme dans un temps limité et souvent avec une composante ludique (compétition, vote, sélection, comparaison...) a contribué à l'exploitation réfléchie et critique des outils et des productions (cf. des exemples de tâches d'entraînement collaboratif dans l'Annexe 5).

Au cours du second semestre, nous avons recueilli également les hypothèses initiales émises par les apprenants au sujet de quelques genres par le biais de questionnaires, de puzzles et de cartes mentales construites avec un logiciel en ligne (article-conseil, lettre formelle et revue de presse, voir Annexes 3 et 4). Ce travail visait à encourager l'analyse contrastive des genres en français, en anglais et dans les L1 des apprenants.

Au cours des deux semestres, les apprenants ont eu la possibilité de remettre au moins deux versions de chaque texte en les révisant à l'aide des commentaires de l'enseignante-tutrice et parfois, en travaillant en collaboration. Nous avons essayé de favoriser ainsi la réflexion et le recours à des ressources et des outils d'aide à la révision en ligne, en attirant l'attention sur certains outils et fonctionnalités utiles que les apprenants ne connaissaient pas

ou dont ils ne se servaient pas de manière optimale (cf. des exemples de PE annotées et révisées dans l'Annexe 11).

L'entraînement au laboratoire de langues avec ressources en ligne en binômes et le *feedback* de la part de l'enseignante-tutrice qui encourage les révisions multiples et l'auto-évaluation du texte produit, la réflexion et la recherche sont censés assurer le repérage en contexte, le traitement en profondeur, la répétition et la mémorisation (cf. *supra* : 1.3.). Cette approche est fondée sur les théories socioconstructiviste et émergentiste et prend en compte le plurilinguisme des apprenants.

6.5.3.2. Outils et ressources

Pour le travail de rédaction et de correction en binômes, quelques outils d'aide à l'écriture ont été sélectionnés et les apprenants pouvaient consulter un tutoriel *Writing tips and tools* sur la plateforme *Elearn* (cf. Annexe 6). Par exemple, le tutoriel contenait des conseils pour le travail avec les outils suivants :

- les traducteurs automatiques *Google* et *Reverso* ;
- le moteur de recherche *Google* ;
- les dictionnaires en ligne, tels que *Larousse* (dictionnaire de français et dictionnaires bilingues), *Mediadico TV5* etc. ;
- les dictionnaires contextuels *Linguee* et *Reverso Context* recommandés pour la recherche de mots et d'expressions en contexte offrant la possibilité de comparer des traductions parallèles ;
- les correcteurs en ligne *Bon Patron* et *Reverso Intelligent speller and grammar checker* ;
- la technique du copier/coller qui peut être utilisée de manière créative à des fins d'apprentissage tout en respectant les règles de citation.

Les techniques recommandées pour l'utilisation raisonnée des outils numériques comprenaient :

- traduction dans au moins deux traducteurs et vérification des différences dans un moteur de recherche. Les apprenants ont été invités à observer la fréquence d'utilisation des expressions, l'origine des sites et la compétence des auteurs en français ;
- traduction inverse du résultat obtenu ;
- observation attentive des traductions d'expressions fournies par les dictionnaires contextuels : fréquence d'emploi, collocations et contexte ;

- utilisation raisonnée des correcteurs en ligne qui ne réussissent pas à relever toutes les erreurs ;
- recours au copier/coller en appliquant différentes techniques : sélection de parties importantes, élimination ou ajout d'éléments, reformulation, expression de ses propres idées en faisant attention à la structure et à la cohésion du texte et en prenant toujours en compte l'objectif de la production et le lecteur.

6.5.4. Conception des tâches et utilisation du manuel

Les tâches décrites ci-dessus ont été conçues en complément du travail avec la méthode *Nouveau Rond-Point* pour les niveaux A1, A2 et B1 mais ont été relativement indépendantes de celle-ci, surtout pour le niveau B1. Au niveau B2, elles n'ont pas été liées au travail avec un manuel.

Au niveau A1, la tâche n'a été proposée que vers la fin du semestre lorsque les apprenants étaient devenus capables de produire des textes d'une longueur plus importante et a remplacé la tâche ciblée de l'Unité 5 au sujet des voyages et des vacances. Aux niveaux A2 et B1, le manuel n'a été utilisé que pour le travail sur la compréhension et l'expression orale et parfois, pour l'entraînement lié aux ressources lexicales et grammaticales. Les tâches de production écrite élaborées pour le niveau A2 ont remplacé certaines tâches ciblées du manuel bien que thématiquement, elles soient restées proches de celles-ci, par exemple la tâche « Guide antistress » et « Livre de recettes ». Le scénario pédagogique proposé a été cependant très enrichi : l'accent a été mis sur l'exploitation de ressources et d'outils en ligne, le travail sur la dimension discursivo-pragmatique, la prise en compte du plurilinguisme des apprenants et le partage des productions dans une situation qui dépasse la simulation.

Au niveau B1, la première tâche-projet « Témoignages », bien qu'unique pour le semestre d'automne, a duré 2 mois et a nécessité la production de trois textes dans un scénario à plusieurs étapes qui impliquait la communication avec des partenaires francophones. Elle était assez indépendante de ce que le manuel proposait. La deuxième tâche-projet « Apprendre le français en France » a été également différente du contenu du manuel : au lieu de demander aux étudiants d'écrire une lettre formelle de réclamation dans une situation simulée, ils ont travaillé d'après un scénario tout à fait réel : étude de l'offre de cours des Centres FLE en France et envoi d'un message formel de demande d'informations complémentaires.

Les apprenants de niveau B2 du cours *Modern France: Society, Politics, and Culture* ne travaillent pas avec manuel. Le contenu intégral du cours est élaboré par l’enseignante et les tâches sociales faisaient partie du programme.

6.5.5. Tâches de production écrite des examens de fin de semestre

Pour mesurer le développement à chaque niveau, une tâche de production écrite relevant d’une situation simulée a été incluse dans l’examen sur table à la fin du semestre pour chaque groupe. Les consignes de ces tâches sont présentées dans le tableau 17.

Niveau	Semestre	Consignes de la tâche de PE
A1/A2	automne 2014	Vous écrivez à un(e) ami(e) pour lui décrire vos plans pour les vacances prochaines (où, avec qui, etc.) (8 – 10 phrases). [La tâche de production écrite a été accompagnée d’un formulaire pour guider les apprenants à mettre en page leur texte.]
A2	printemps 2015	Un(e) ami(e) vient d’avoir son diplôme d’université et maintenant hésite entre aller s’installer dans la capitale ou rester dans sa ville qui est plus petite. Donnez-lui des conseils. Comparez le mode de vie dans la capitale et la petite ville (10-12 phrases).
B1.1	automne 2014	Défendez un avis nuancé en faveur du portable, en donnant des contre-arguments aux arguments de la dame que vous venez d’entendre. Organisez votre texte comme un article que vous enverrez au courrier des lecteurs de la revue qui a fait paraître le fait divers. [La tâche de production écrite a été articulée à des tâches de compréhension de l’écrit et de l’oral qui la précédaient.]
B1.2	printemps 2015	Vous êtes intéressé(e) par l’annonce ci-dessous et envoyez un courriel au responsable des Centres Internationaux Francophones pour demander des informations. <i>Vous voulez participer à un séjour culturel en France ? Les Centres Internationaux Francophones du Lions Club France accueillent des jeunes âgés de 18 à 25 ans chaque été au mois de juillet. Cette année, se tiendront 4 centres : CIFA à Rochefort, CIFC à La Baule, CIFP à Strasbourg et CIFRU à Lille. Pour plus d’information au sujet des candidatures et des activités culturelles, visitez notre site web ou contactez-nous à l’adresse contact@amicif.fr.</i>
B2	printemps 2015	Conseils pour les vacances en période de crise /environ 180 mots/ Une revue française publie des avis de lecteurs au sujet des loisirs et des vacances. Pour son prochain numéro intitulé « Les vacances et la crise », elle donne la parole aux lecteurs. Écrivez un article et proposez quelques conseils pour partir en vacances à moindre coût.

Tableau 17 : Tâches de production écrite des examens de fin de semestre

Comme ces tâches nécessitaient l’écriture de textes relevant de genres proches de ceux qui ont fait l’objet du travail dans le cadre du dispositif, les PE recueillies ont été utilisées pour compléter l’analyse des données langagières afin de mesurer le développement dans le temps.

6.6. Données recueillies

Les données recueillies lors de la recherche-action sont nombreuses et variées. Elles ont été classées dans six catégories principales :

- Données biographiques permettant d’analyser les profils linguistiques des apprenants.

- Données langagières produites par les apprenants au cours des deux semestres consécutifs de 2014-2015. La plupart de ces données se présentent sous forme de copies numériques et plus rarement, sur papier.
- Données enregistrant en temps réel le processus de rédaction et de révision des textes sous forme de documents vidéo et audio.
- Données d'ordre introspectif sous forme de questionnaires et d'entretiens oraux semi-directifs.
- Données d'ordre introspectif reflétant le ressenti de l'enseignante-tutrice contenues dans le journal de bord renseigné tout au long des phases principales de la recherche-action (2014-2015).
- Données numériques sous forme de traces permettant d'observer la validation sociale des PE.

6.7.Méthodologie d'analyse des données

Les données concernant les apprenants de niveau B1 constituent le noyau des analyses puisque notre recherche-pilote a été réalisée avec le groupe de niveau B1.1 au semestre d'automne 2014. En outre, l'intervention a été la plus complète à ce niveau, étant donné que nous avons réussi à mettre en place des outils de recherche assez variés. L'analyse commence donc par l'examen des données issues de ce groupe. Elle est complétée ensuite par l'analyse des données concernant les niveaux A1-A2 et B2 en établissant des comparaisons entre les différents niveaux. En analysant les échantillons sélectionnés, nous avons tenté de répondre successivement aux questions de recherche concernant :

- le développement de quelques fonctions langagières et autres aspects d'ordre discursivo-pragmatique ;
- la mesure de l'effet de différentes composantes du dispositif, tels que l'*input*, le *feedback*, l'interaction et l'entraînement, en observant les Séquences Potentiellement Acquisitionnelles (SPA, cf. *infra* : 6.7.3) ;
- les stratégies d'exploitation des outils d'aide à la rédaction et à la révision en ligne ;
- l'évaluation du dispositif par les apprenants ;
- la validation sociale des tâches.

Un chapitre spécifique examine la nature des imprévus qui surviennent lors de la mise en place du dispositif hybride et le rôle de l'enseignant-tuteur dans le processus de leur gestion (cf. *infra* : Chapitre 10).

6.7.1. Méthodes mixtes et triangulation

La recherche-action est souvent associée aux méthodes de recherche mixtes qui reposent sur l'idée qu'il est possible de mieux comprendre un phénomène lorsque des ressources et des perspectives multiples sont impliquées dans l'étude (Pelton et al. 2010 : 36). Considérées comme complémentaires, les approches quantitatives et qualitatives permettent de surmonter les déficiences de l'une ou de l'autre et de renforcer les résultats (Dörnyei 2007 : 42-43).

Les méthodes mixtes se sont imposées dans les années 1970 grâce à l'introduction du concept de « triangulation » dans les sciences sociales par analogie au domaine de la navigation navale : celle-ci y est utilisée pour déterminer la position d'un objet dans l'espace en mesurant la distance depuis deux points connus, ce qui permet de tracer un triangle (*idem*). L'application de cette approche suppose à la fois la multiplication des données recueillies à l'aide d'outils de recherche différents et la combinaison de méthodes quantitatives et qualitatives d'analyse de ces données.

La triangulation vise en général à faire ressortir les liens, la présence ou le manque de cohérence et la possibilité de confirmer les résultats obtenus selon les différentes approches (Pelton et al. 2010 : 53). Un des avantages du croisement des approches est que cela permet de compenser leurs faiblesses. Par exemple, une recherche qualitative peut gagner en représentativité si l'échantillon étudié est sélectionné après avoir administré une enquête plus représentative. Au contraire, une recherche quantitative sera plus approfondie et mieux contextualisée si elle est suivie d'une étude qualitative (Dörnyei 2007 : 45). Dans le cas de questions complexes, des analyses à des niveaux multiples sont nécessaires pour leur compréhension, donc il convient de combiner les données numériques et discursives : « *Words can be used to add meaning to numbers and numbers can be used to add precision to words* » (*idem*). L'avantage le plus important serait la possibilité de valider et de généraliser la recherche, notamment en cas de résultats convergents.

La recherche-action en didactique des langues appartient aux paradigmes complexes qui conduisent à adopter une méthode mixte : « *because combining several research strategies can broaden the scope of the investigation and enrich the researcher's ability to draw conclusions* » (*ibid.* : 186). Comme le notent Ary et al. (2014 : 561), outre l'utilité des convergences, les divergences peuvent être également éclairantes à réitérer la recherche « *If multiple sources lead to the same conclusion, a stronger case is made. Discrepancies from the findings derived from the various sources lead to learning as the researcher tries to provide*

explanations for the discrepancies and pose new questions”. De nombreux autres chercheurs soutiennent cette approche (Dörnyei 2007 : 186-187)

Les données recueillies dans le cadre de recherches-actions peuvent être classées dans trois catégories en fonction de la stratégie de recueil appliquée : expérience, interrogation et examen (*experiencing, enquiring, examining*) (Mills 2003 cité dans Ary et al. 2014 : 562). Ce classement permet de créer des matrices de triangulation pour étudier une question en combinant des données appartenant aux trois catégories. La première catégorie comprend des données qui proviennent de l’expérience du chercheur en tant qu’observateur passif ou actif, par exemple journaux de bord, notes d’observation, enregistrements audio ou vidéo. Ces données portent sur des lieux, des personnes, des objets, des actions, des sentiments, etc. La seconde catégorie comprend des données obtenues en interrogeant les participants à la recherche, par exemple par le biais de différents types d’entretiens, de questionnaires écrits et d’instruments pour mesurer la performance (tests, portfolios, etc.). La troisième catégorie contient des données recueillies en examinant des matériaux disponibles sur le terrain ou facilement récupérables dans la pratique quotidienne (information concernant les apprenants, matériaux d’enseignement, manuels, procédures, etc.) (*ibid.* : 562-564).

Les données que nous avons collectées peuvent être classées selon les trois types de stratégies de recueil (cf. Tableau 18).

Stratégies	Données	Outils et sources de recueil des données
Expérience	Observations et compte rendu de la mise en place du dispositif lors de la phase principale	Journal de bord de l’enseignante-tutrice
	Observation de la PE en temps réel à l’aide d’outils en ligne	Enregistrement vidéo avec le logiciel de capture d’écran dynamique <i>Microsoft Expression Encoder 4.0.</i> et d’un microphone
	Observation d’une session de révision des textes par groupes à l’aide de l’enseignante-tutrice	Enregistrement audio avec un dictaphone
Interrogation	Entretien semi-directif avec les apprenants à la fin d’une tâche	Enregistrement audio avec un dictaphone
	Enquêtes intermédiaires et de fin de semestre rendant compte du ressenti et des pratiques des apprenants	Questionnaires écrits
	Biographies langagières des apprenants	Questionnaires écrits
	Productions écrites rédigées lors de l’examen de fin de semestre	Copies sur papier
Examen	Productions écrites rédigées lors de la réalisation des tâches	Copies numériques (plusieurs versions annotées)
	Matériaux produits pour l’entraînement	Supports numériques variés (fiches d’activités, grilles d’analyse, questionnaires, cartes mentales)
	Textes ayant servi d’input	Supports numériques variés (sites français et anglais, textes parallèles en français et en anglais)
	Traces permettant d’observer la validation sociale des PE	Supports numériques variés (réseaux sociaux, courriels, sites)
	Matériel d’enseignement traditionnel	Manuels
	Environnement numérique de travail	Plateforme institutionnelle
	Outils numériques en ligne	Sites des outils disponibles

	Information au sujet du système d'enseignement américain	Site de l'université et d'autres documents disponibles en ligne
--	--	---

Tableau 18 : Canevas organisateur des stratégies de recueil des données

Nous préciserons maintenant le choix de la méthodologie d'analyse des données principales, à savoir les données langagières, celles qui sont liées au système d'accompagnement, celles qui relèvent de l'observation participante et les données d'ordre introspectif.

6.7.2. Analyse des données langagières

L'analyse de la production langagière et du développement langagier est associée le plus souvent aux paramètres de fluidité, de correction linguistique et de complexité en lien avec l'approche par les tâches (ou *Complexity, Accuracy, and Fluency, CAF*), notamment dans la littérature anglophone en *SLA* (cf. par exemple R. Ellis et Yuan 2004, Skehan 1998) et plus rarement dans la littérature francophone en didactique des langues (Guichon et Nicolaev 2011).

Pour notre problématique centrée sur les dimensions discursivo-pragmatiques de la PE, il convient d'orienter l'analyse vers le développement et l'interrelation des paramètres suivants :

- la complexité (particulièrement aux niveaux du syntagme et supérieurs) ;
- l'adéquation (à la situation de production, y compris registre, vouvoiement/tutoiement ; aux conventions du genre discursif) ;
- la cohérence et la cohésion (focalisation sur les connecteurs) ;
- l'activation de codes au niveau des éléments observés.

Nous examinerons la recherche sur ces quatre paramètres afin de dégager les éléments susceptibles de construire un cadre méthodologique pour l'analyse des données en conformité avec les théories qui sous-tendent notre recherche.

6.7.2.1.Complexité

Pour analyser la complexité, nous discuterons d'abord des propositions méthodologiques traditionnelles sur l'étude de *CAF* ; ensuite, nous prendrons en compte les critiques récentes à ces études du point de vue de la *DST* et enfin, nous nous arrêterons sur les propositions conformes aux théories émergentiste et socioconstructiviste.

Mesures traditionnelles de la complexité dans la recherche en SLA

Dans la recherche anglophone en *SLA*, les mesures de la complexité portent le plus souvent sur la syntaxe et parfois, sur le lexique. Norris et Ortega (2009 : 558-559) proposent une synthèse sur la question. D'habitude, la complexité syntaxique est rapportée à la longueur et pour la calculer, les chercheurs divisent le nombre de mots ou d'unités inférieures à celui de l'unité de production choisie, tant dans les études en L1 qu'en *SLA*. D'autres mesurent le taux de subordination en cherchant le nombre moyen de propositions par unité de production donnée, par exemple les unités T ou C.

La notion « *T-unit* » ou « *minimal terminable unit* » est définie comme « *one main clause plus any subordinate clause or nonclausal structure that is attached to or embedded in it* » (Hunt 1970 : 4). Selon Degand et Hadermann (2009 : 21), son avantage principal est « qu'elle permet de déterminer plus objectivement la complexité discursive en uniformisant la mesure de la longueur et de la complexité syntaxique ». Bardovi-Harlig (1992 : 391) explique que d'habitude, les mesures de la complexité fondées sur l'unité T sont exprimées par le nombre de mots par unité T, le nombre de mots par unité T sans erreurs et le nombre de propositions par unité T. Étant donné que cette notion a été créée pour étudier le langage de jeunes élèves (Hunt, 1965), Bardovi-Harlig propose de fonder l'analyse de la complexité syntaxique pour les apprenants adultes sur le niveau de la phrase complète qui montre l'avantage de représenter plus précisément comment ceux-ci se servent de la coordination (*ibid.* : 394).

Dans une étude plus récente, Guichon et Nicolaev (2011 : 5) utilisent la méthodologie quantitative pour mesurer la complexité syntaxique : la proportion des propositions est calculée par rapport au nombre total de phrases complètes ou phrases elliptiques. Ensuite, la significativité statistique des trois paramètres *CAF* est évaluée en comparant les résultats obtenus par une analyse ANOVA à un facteur.

En ce qui concerne la complexité lexicale, Robinson (1995 : 112) propose de calculer le taux de mots lexicaux par rapport aux mots grammaticaux dont pronoms, verbes auxiliaires ou verbes attributifs, déterminants, articles, possessifs, quantifiants et prépositions.

Critiques de l'analyse fondée sur les paramètres CAF

Une des critiques principales à l'analyse fondée sur les paramètres *CAF* consiste en ce qu'il est difficile de prendre en compte « les compétences socio-discursives ou illocutoires des apprenants » (Guichon et Nikolaev 2011 : 10). De ce fait, l'analyse de ce genre ne reflète que partiellement le développement langagier.

Cette méthodologie est problématique également du point de vue de la *DST* car les données et les analyses isolées des variables restent de nature statique. Lorsque l'étude porte sur des données recueillies à un seul moment donné, tout en facilitant la compréhension du contexte, elle empêche de saisir la trajectoire du développement dans le temps et donc, la progression dans l'apprentissage, le changement des attitudes et du comportement des apprenants en fonction des actions pédagogiques (Pelton et al. 2010 : 43).

Cependant, il est difficile de développer une méthodologie susceptible de capter les processus émergents et la dynamique du développement langagier (Van Geert 2008 : 197, Larsen Freeman 2006 : 595). Ayant utilisé les analyses traditionnelles *CAF* pour étudier la variabilité intra-individuelle, des chercheurs ont montré que la trajectoire du développement variait considérablement entre les apprenants étudiés individuellement (Verspoor et al. 2008, Larsen Freeman 2006). En effet, le développement général était marqué par des étapes de progression et de régression et de variation importante au cours de la période de l'observation. Larsen Freeman (2009 : 582) conclut que

the study of CAF has perhaps reached a point where the typical (reductionist) approach of taking factors one by one to see what effect each has on learner performance in a linear causal way does little to advance our understanding. This is because there is always some contingency, some limitation, and some outlier for even the most reliable of findings.

Étant donné que selon la *DST*, les changements sont observés non seulement au niveau des éléments du système complexe mais aussi de l'interaction entre eux et avec l'environnement, une des solutions serait d'étudier la co-adaptation et l'émergence en analysant des données issues de niveaux multiples, ce qui est caractéristique par exemple, de la méthodologie de la recherche-action (Larsen-Freeman et Cameron 2008 : 200).

Propositions méthodologiques conformes à la perspective dynamique

Parmi les méthodologies d'analyse des données qui tiennent compte du développement langagier en termes de complexité, nous avons trouvé intéressante celle qui est proposée par Macqueen (2012) dans son étude sur l'émergence de constructions lexicogrammaticales (*patterns*) dans la production écrite en L2. Sa méthodologie centrée sur l'étude des trajectoires lexicales individuelles (*lexical trails*), se veut qualitative, dynamique et ancrée dans le processus développemental des apprenants d'anglais (Macqueen 2012 : 72). L'auteure définit l'analyse appelée *Lexical Trail Analysis (LTA)* de la manière suivante :

In order to document emergent patterning, I used a qualitative method of tracing the changes in word combinations diachronically in a learner's free written production called Lexical Trail Analysis (LTA). A lexical trail is a list of all the uses of a single

lexeme and its surrounding pattern/s in chronological order. Also included in the trail are any feedback and subsequent revisions made to the word or its co-text, any relevant interview excerpts and any relevant external texts (e.g. a paraphrased source text). If the pattern was included in the individualized test, the test item and answer/s were also included in the lexical trail (ibid. : 100).

Ainsi, des données provenant de sources différentes ont été combinées et organisées d'une manière chronologique pour faciliter l'analyse intra- et interindividuelle dans le temps à des niveaux variés. Cette méthodologie d'analyse du développement langagier est conforme aux fondements théoriques auxquels nous avons adhéré également, à savoir le socioconstructivisme et l'émergentisme. Elle a donc guidé partiellement nos analyses visant à observer le développement des aspects discursivo-pragmatiques de la PE des apprenants de français L3.

Nous avons trouvé des éléments intéressants également dans la méthodologie d'autres auteurs. Par exemple, Schaeffer-Lacroix (2010 : 26) a observé le développement des formes adjectivales fléchies en allemand sous l'angle de la complexité linguistique en se référant au « degré de multiplicité (ou de transparence) du lien entre la forme et la fonction d'une structure ». Cette étude a analysé plusieurs PE consécutives d'apprenants rédigées dans le cadre de tâches sociales qui ont profité également d'un entraînement à l'utilisation d'outils numériques comme aide à la rédaction, notamment le corpus et les concordances. Le développement des adjectifs a été étudié d'abord au niveau intra-individuel et ensuite, au niveau interindividuel. Il s'agit d'un traitement mixte des données : à la fois quantitatif (calcul des fréquences et des moyennes) et qualitatif (analyse d'exemples).

Études centrées sur le développement des dimensions discursivo-pragmatiques

L'étude longitudinale de Li et Schmitt (2009) porte sur l'acquisition de constructions lexicales (ou du langage formulaïque, cf. *supra* : 1.2.3.4) qui sont importantes pour le développement des dimensions discursivo-pragmatiques de la production langagière. Il s'agit en effet d'une étude de cas qui se propose d'observer le développement de l'emploi de ces constructions par une étudiante de master chinoise au cours d'une année académique. Les chercheurs analysent toutes ses tâches de production écrite en cherchant à expliquer l'émergence des nouvelles constructions et le niveau d'assurance de l'étudiante dans leur usage.

Belz et Vyatkina (2005 : 42), pour leur part, accomplissent une sorte de « *microgenetic analysis, which involves tracing the history of development of a particular phenomenon*

through close examination of its ecology of use in a given task ». Leur étude est centrée sur l'évolution de l'emploi des particules de modalité en allemand lors d'un projet de télécollaboration entre un groupe d'étudiants américains apprenant l'allemand L2 et des étudiants allemands apprenant l'anglais L2. Le corpus *Telekorp* est constitué pour regrouper tous les énoncés produits par les participants à la télécollaboration au cours de la période de neuf semaines. Il représente « un corpus bilingue d'apprenants associé à un corpus natif⁵¹ témoin » (*ibid.* : 17). Les données langagières ont été confrontées aux données d'ordre ethnographique, tels que les entretiens et les portfolios des apprenants. Outre l'examen du développement langagier, cette étude montre comment l'alternance entre les interactions interculturelles avec les partenaires et la réflexion en classe contribue à renforcer le repérage et la conscience métapragmatique des apprenants.

La méthodologie des derniers auteurs repose sur l'analyse contrastive de corpus d'apprenants (*contrastive learner corpus analysis*) et sur l'apprentissage guidé par les données (*data-driven learning*). Selon la première approche développée dans les travaux de Granger (Granger et *al.* 2013, 2002 ; Granger et Rayson 1998 ; Granger 1994), l'étude de corpus numérisés larges constitués de productions d'apprenants de L2 permet d'examiner de près l'*output* afin de découvrir leurs difficultés et besoins réels. Les caractéristiques de la production des apprenants sont comparées à celles d'un corpus de contrôle constitué de productions de locuteurs de la langue cible pour dégager les différences. Par exemple, à l'aide de concordanciers, il est possible d'étudier la fréquence d'utilisation de certaines catégories de mots dans les deux corpus (connecteurs, noms, pronoms, adverbes, etc.) et d'interpréter la sur-utilisation ou la sous-utilisation d'éléments appartenant à ces catégories par les apprenants (Leńko-Szymańska 2008, Cobb 2003, Granger et Rayson 1998). Cette approche est cependant critiquée en raison des limites dues à l'hétérogénéité des données produites dans des conditions très variées et par des apprenants et des locuteurs différents (Belz et Vyatkina 2005 : 19).

L'analyse contrastive de corpus d'apprenants trouve des applications dans l'enseignement de L2, notamment dans l'élaboration de curricula, la production d'outils de référence et de matériel pédagogique, ainsi que dans les activités d'enseignement (*ibid.* : 20). Le concept d'apprentissage guidé par les données (*data-driven learning*) proposé par Johns et

⁵¹ La recherche anglophone qui traite de l'apprentissage guidé par les données (*data-driven learning*) se sert le plus souvent des termes *native* et *non-native speakers* (locuteurs natifs et non natifs). Ces notions ont cependant été remises en cause en raison de la variabilité des normes linguistiques en fonction, par exemple des milieux sociaux et géographiques dont sont issus les locuteurs dits « natifs » d'une langue, de leur âge ou encore du contexte de production (cf. par exemple Derivry 2006 : 100).

King (1991 : iii) concerne le dernier domaine d'application. L'expérimentation réalisée par Belz et Vyatkina (2005) est conforme à la fois aux théories émergentiste et socioconstructiviste car elle est fondée sur la collecte de données produites par les apprenants et leurs partenaires, leur analyse et leur réinvestissement immédiat au fur et à mesure de l'avancement de l'intervention :

We refer to this type of instruction as a developmental pedagogical intervention because it occurred in successive stages in the course of the ongoing telecollaborative correspondence and because it was sensitive to (individual) learners' developing competence over time with respect to MP use (ibid.: 20).

6.7.2.2.Adéquation

L'adéquation des PE au contexte est un critère important pour l'observation du développement des dimensions discursivo-pragmatiques à l'écrit. Les problèmes que nous avons constatés dans la phase préparatoire de la recherche-action se rapportaient par exemple, à l'emploi d'un registre inadapté à la situation de communication, au vouvoiement et au tutoiement, ainsi qu'à certaines conventions du genre discursif respectif (cf. *supra* : 6.4.3).

Pour mesurer à quel degré les expressions lexicales utilisées par le sujet étudié sont adéquates au contexte, Li et Schmitt (2009 : 90) proposent de recourir au jugement de plusieurs évaluateurs selon une échelle de 5 points allant de (1) « très approprié » à (5) « inapproprié » dans le contexte donné. Les résultats sont ensuite calculés en les ramenant à trois groupes : expressions appropriées avec une moyenne en dessous de 2.0, expressions moins appropriées avec une moyenne entre 2.0 et 4.0 et expressions inappropriées avec une moyenne en dessus de 4.0.

Dans notre recherche, nous avons étudié des formules très ritualisées comme les formules d'adresse et de prise de congé dans la correspondance écrite, ainsi que les occurrences de vouvoiement et de tutoiement. Étant donné que la variation à ce niveau est relativement faible, l'analyse sur ce critère a été faite uniquement sur la base du jugement de la chercheuse qui a consulté des documents de référence et des concordanciers en cas de besoin. Il a été intéressant dans notre cas d'observer l'activation de l'anglais L2 ou des L1 des apprenants qui révèlent parfois des différences culturelles.

6.7.2.3.Cohérence et cohésion

La cohérence et la cohésion des textes est assurée par des éléments tels que « connecteurs (élémentaires/simples), articulateurs, mots de liaison, moyens linguistiques de structuration et d'articulation » (Beacco 2007 : 219). Dans le *Référentiel pour le français de*

niveau B2 (Beacco et al. 2004 : 171), les connecteurs sont définis comme des éléments de liaison « qui contribuent à la structuration du texte et du discours en marquant des relations sémantico-logiques entre les propositions qui le composent ». Il existe différentes distinctions des types de connecteurs dont celui proposé par le *Référentiel* :

Le niveau B2 pour le français distingue entre les connecteurs temporels et spatiaux surtout mobilisés dans les récits (narration et description), les connecteurs énumératifs qui présentent une suite d'éléments et permettent d'indiquer une progression, les connecteurs de reformulation qui mettent en relation des expressions présentées comme équivalentes dans le discours du locuteur, afin de mieux en préciser le sens et les connecteurs argumentatifs, qui marquent les articulations du raisonnement et qui sont employés dans l'exposé des idées (*ibid.* : 220).

Selon Leńko-Szymańska (2008 : 92), les connecteurs représentent un groupe hétérogène et les linguistes ne s'accordent pas au sujet du terme, de sa définition, des réalisations linguistiques appartenant à cette catégorie ainsi que de leur analyse. Dans son étude quantitative, cette auteure fait une analyse contrastive sur l'emploi des connecteurs entre un corpus d'apprenants d'anglais et un corpus de référence. Elle adopte le classement des connecteurs de Biber et al. (1999) qui comprend des éléments de liaison exprimés par des adverbes, des expressions prépositionnelles, voire des propositions. Par contre, les conjonctions sont considérées comme une catégorie syntaxique séparée ayant une fonction sémantique analogique.

Dans son étude qualitative des trajectoires lexicales individuelles (*lexical trails*), Macqueen (2012) a observé le développement de quelques connecteurs dans les PE d'apprenants d'anglais. Par exemple, elle a analysé l'emploi de « *in addition* » qui apparaît 11 fois dans sept PE différentes du même apprenant. Les conclusions sur le développement de cet élément langagier sont faites à la base de l'examen du co-texte, des informations fournies par le sujet dans les entretiens et des post-tests suivis d'une discussion. Ainsi, en croisant les différents types de données, il est constaté que l'expression joue non seulement une fonction discursive mais aussi stratégique. L'apprenant s'en sert pour assurer la cohésion du texte mais aussi pour augmenter le nombre de mots à l'examen et en raison du *feedback* positif reçu auparavant de la part des enseignants (*ibid.* : 128-133). Un des avantages de l'étude qualitative de ce type est qu'elle permet de trouver des explications des erreurs et des blocages et de dégager les besoins d'étayage. Comme le montre aussi la recherche de Belz et Vyatkina (2005), l'élaboration d'interventions pédagogiques du type *data-driven learning* est favorable au développement langagier.

Dans le cas de notre étude, nous nous sommes intéressée, d'un côté, à l'enrichissement et à la variation de l'emploi des connecteurs dans les PE successives et d'un autre côté, à leur utilisation transférable d'un genre discursif à un autre. Par exemple, nous avons étudié si le travail sur la rédaction d'un article pour blog a conduit à l'amélioration de la cohésion des textes relevant du genre courriel (cf. *infra* : 7.2.2). L'analyse est à la fois quantitative (calcul des fréquences) et qualitative (prise en compte d'informations issues des annotations et d'autres sources).

6.7.2.4.Activation partielle des codes connus

L'analyse de l'activation partielle des codes connus par les apprenants n'a été faite qu'en complément de l'analyse de l'évolution des dimensions discursivo-pragmatiques de la PE, notamment en cherchant à expliquer certaines erreurs ou particularités linguistiques et discursives. En effet, ce phénomène était au centre de notre recherche réalisée dans le cadre du mémoire de Master 2 avec un public d'apprenants appartenant à un contexte similaire. Ayant adopté des éléments méthodologiques des travaux sur l'Influence Translinguistique (*CLI*) dans la production langagière d'apprenants plurilingues de L3 (cf. par exemple Angelovska et Hahn 2012, Jessner 2006, Singleton et Ó Laoire 2006, Bouvy 2000), nous avons montré que ce public s'appuyait surtout sur l'anglais L2 en tant que code fournisseur (cf. *supra* : 2.2.3.3) dans sa PE en français L3 et que l'activation partielle d'autres codes était plus fréquente au niveau lexical que morphosyntaxique. Les facteurs de la psychotypologie et de l'utilisation active de la L2 jouaient un rôle essentiel. En outre, il est apparu qu'avec l'amélioration de la compétence en français, l'activation partielle de ces langues devenait moins fréquente, tandis que le passage vers un contexte de production formel entraînait plus d'occurrences d'ordre morphosyntaxique, ce qui pouvait se traduire par la focalisation sur le sens lors de la réalisation de la tâche (cf. Bozhinova 2014, 2013).

Dans le cadre de notre thèse, la recherche s'est poursuivie pour examiner l'activation partielle surtout au niveau du lexique en lien avec son emploi en contexte pour exprimer une fonction pragmatique particulière. Nous avons observé par exemple, l'activation de mots et de constructions provenant de l'anglais ou d'un autre code pour exprimer la demande et le conseil, pour saluer ou prendre congé, pour introduire le discours d'autrui ou bien utilisés en tant que connecteurs. L'analyse a été réalisée en calculant les fréquences d'activation lors de l'étude d'un élément langagier donné dans les copies des apprenants à tous les niveaux et en cherchant des explications dans les autres types de données recueillies (biographies langagières, questionnaires introspectifs, entretiens et enregistrements vidéo).

6.7.2.5. Conclusions sur la méthodologie d'analyse des données langagières

Conformément à la perspective émergentiste et socioconstructiviste, nous avons observé le développement des aspects discursivo-pragmatiques de la PE en analysant les textes produits dans le cadre des tâches sociales qui se succèdent et les versions multiples de ces textes. Le deuxième niveau d'analyse, étroitement lié à ce dernier, a constitué à étudier également l'effet de l'*input*, du *feedback* et de l'interaction avec les pairs et les ressources.

Nous avons d'abord obtenu des mesures quantitatives en comptant les occurrences des éléments observés dans les versions des textes rédigés par chaque apprenant, par exemple les différents types d'expression de la demande dans un courriel formel et les différentes expressions du conseil dans un billet de blog. Ce travail correspondait à copier/coller dans le tableur *Excel* les occurrences de l'élément langagier observé chez les apprenants dont les prénoms fictifs figuraient dans la première colonne. Ces occurrences étaient classées dans les colonnes de droite par catégories (d'habitude trois ou quatre). Le nombre total d'occurrences correspondant à chaque catégorie a été ensuite calculé dans les copies successives afin d'obtenir le pourcentage relatif de ces catégories d'une copie à l'autre. Par exemple, en ce qui concerne l'expression de la demande, nous avons calculé le pourcentage relatif de la demande directe, indirecte simple et indirecte complexe, en comparant des PE écrites à trois moments différents. Ainsi, il est possible de tirer quelques conclusions au sujet des éléments qui ont évolué (complexification, correction, adéquation, etc.). Le tableau 19 illustre le codage des données langagières correspondant aux courriels écrits par un étudiant dans le cadre des tâches pour le niveau B1. Les extraits en italique correspondent à des phrases ajoutées ou révisées après avoir reçu le *feedback* :

Apprenants/ PE successives	Expressions de demande directe (moins polie)	n.	Expressions de demande indirecte simple (introduite par 1 verbe)	n.	Expressions de demande indirecte complexe (introduite par une construction verbale contenant ≥ 3 éléments)	n.
Andrey						
PE début	Combien de jours est-ce <u>que</u> les manifestations vont durer?	1	<i>Pourriez-vous nous aider avec le logement?</i>	1	J'aimerais d'apprendre tous les détails de votre expérience en Bulgarie. C'est pourquoi <u>je voudrais te demander de</u> passer un entretien avec moi. <u>Nous vous écrivons pour demander d'information</u> sur des manifestations culturelles organisées au mois de la francophonie. <u>Nous aimerons savoir combien de jours les manifestations vont durer.</u> <i>Nous souhaiterions savoir si les</i>	5

					<i>repas seront offerts.</i>	
PE intermédiaires		0	Peux-tu donner un conseil pour mes problèmes ?	1	En premier lieu, <u>j'aimerais savoir si vous proposez</u> des cours pour groupes organisés. En second lieu, <u>je voudrais savoir si vous proposez</u> des activités complémentaires, par exemple, un programme culturel ou des visites.	2
PE fin		0		0	<u>J'aimerais savoir si vous proposez</u> des programmes culturels et des visites. <u>Je voudrais savoir si</u> les programmes sont différentes dans chaque ville.	2

Tableau 19 : Codage des données langagières correspondant aux courriels

Afin d'expliquer le développement langagier en tant que processus, il a été nécessaire d'étudier également les différentes sources d'étayage dans la rédaction et la révision des textes : le *feedback*, l'*input*, l'entraînement et les outils numériques. Nous avons donc réfléchi au sujet des SPA en ajoutant des codes correspondant à l'effet des ressources disponibles et de l'accompagnement dans le tableau qui contenait les occurrences relevées, surtout dans les versions successives d'une même production (cf. Annexe 12). Les occurrences ayant évolué par exemple, sous l'effet de l'*input* ou du *feedback* ont été ensuite comptées. Notre jugement s'est fondé sur des analyses minutieuses des ressources avec lesquelles les apprenants ont été en contact avant ou pendant la rédaction et la révision de leurs textes, à savoir :

- annotations des copies ;
- hyperliens renvoyant à des outils numériques ;
- *input* disponible (corpus de référence) ;
- activités d'entraînement réalisées ;
- collaboration avec des pairs.

L'analyse réalisée convient cependant à des textes de longueur limitée. Nous avons utilisé les textes intégraux car les PE rédigées par les apprenants étaient le plus souvent brèves.

6.7.3. Analyse de l'effet de l'étayage

L'étude des SPA se situe à un niveau d'analyse différent qui cependant est intégré dans celui de l'analyse des données langagières (Macqueen 2012). La figure 12 illustre le modèle correspondant à notre hypothèse sur les SPA et le système d'accompagnement et de ressources mises à disposition pour le travail de rédaction et de révision :

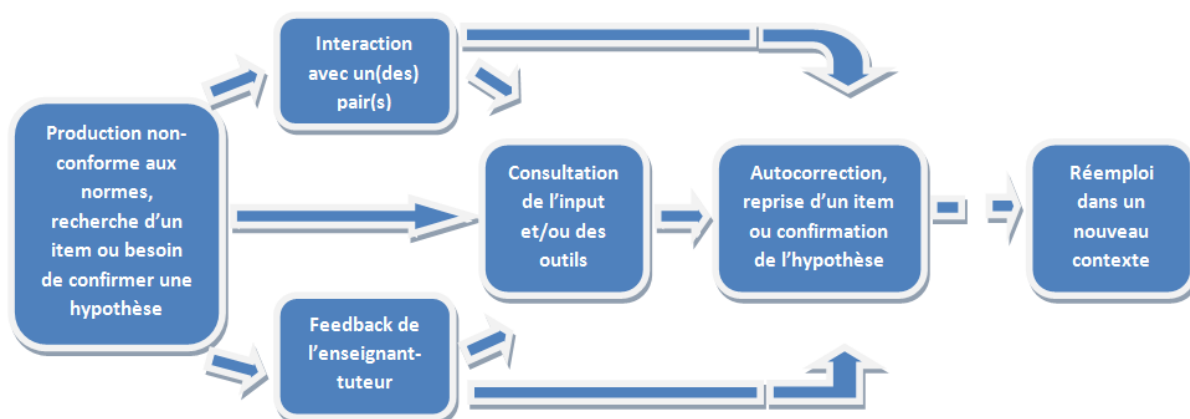


Figure 12 : Modèle du déclenchement des SPA à l'écrit

Nous avons identifié trois sources de SPA concernant la PE dans le cadre du dispositif proposé :

- correction ou reprise déclenchée par le *feedback* indirect de la part de l'enseignant-tuteur entraînant parfois la consultation d'outils en ligne ou de l'*input* ;
- correction ou reprise suite à l'interaction avec les pairs suivie ou non de consultation d'outils en ligne ou de l'*input* ;
- reprise d'items à partir de l'*input* grâce à son traitement raisonné ou bien suite à la consultation d'outils en ligne (dictionnaires contextuels, traducteurs automatiques, etc.).

6.7.3.1.SPA et interaction à l'écrit

Les SPA sont d'habitude reliées aux situations d'apprentissage en interaction orale où le locuteur réussit à se corriger après que son interlocuteur lui signale un écart dans son énoncé (cf. Porquier et Py 2010, de Pietro, Matthey et Py 1989). L'étayage est exercé d'habitude par une personne plus compétente (Py 2007). Selon De Guerre et Villamil (2000 : 56, cités dans Macqueen, *ibid.* : 209) l'étayage correspond à « *supportive behaviours by which one partner in a semiotically mediated interactive situation can help another achieve higher levels of competence and regulation* ».

Certains auteurs ont étendu la notion de SPA également à l'interaction synchrone ou asynchrone à l'écrit. Par exemple, Cosereanu (2010) a observé l'effet positif de l'interaction par chat en analysant des occurrences d'« épisodes de négociation et de correction » lors de la réalisation de tâches d'écart d'information. L'effet acquisitionnel se renforce car les tâches réalisées en collaboration créent des conditions de repérage conscient des écarts grâce à la correction explicite ou implicite par l'interlocuteur suivie généralement d'incorporation de la forme corrigée dans un nouvel énoncé. De même, selon Brudermann (2013 : 6), « les

rétroactions correctives – y compris en ligne (Bañados, 2006 ; Razagifard et Rahimpour, 2010) – constituent un moyen efficace pour conduire l'apprenant à repérer (Rutherford, 1987) et pour favoriser le déclenchement de séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA) ». Dans son expérience, il a observé l'effet favorable d'un système de tutorat en ligne combinant des codes de révision et des fiches individualisées de travail qui fonctionnait comme « une série de rétroactions correctives ». Analogiquement à la situation d'interaction, les codes de soulignement et de surlignement utilisés indiquent l'emplacement des problèmes, tandis que la fiche de révision fournie par le tuteur propose des aides à la révision. Un dialogue asynchrone se crée car l'apprenant est invité à proposer des révisions justifiées qui, à leur tour, sont annotées par le tuteur pour confirmer ou infirmer les hypothèses au sujet des éléments problématiques.

Macqueen (2012) retrace également des dialogues entre l'enseignant et l'apprenant-scripteur en mode asynchrone et étudie l'effet du *feedback* indirect qui consiste à indiquer les problèmes et à inviter les apprenants à s'auto-corriger avant de fournir du *feedback* direct, c'est-à-dire de confirmer leur proposition ou de fournir une meilleure formulation. Par exemple, l'étude de la microgenèse de l'expression « *higher poverty rate* » utilisée par une étudiante a révélé que pour arriver à la production conforme, un dialogue asynchrone à cinq tours a eu lieu. Schaeffer-Lacroix (2009 : 217), pour sa part a étudié une SPA dans la création de mots composés par un collégien français apprenant l'allemand. L'émergence de formes conformes aux normes est déclenchée par le *feedback* indirect incitant à observer des exemples. Ainsi, le *feedback* apparaît comme un processus complexe et collaboratif à facettes multiples (Macqueen 2012 : 174-179).

6.7.3.2.SPA et consultation d'outils et de l'input

Dans certains cas, lorsque les apprenants se servent de différents outils, une sorte d'auto-étayage est observée. Des situations d'interaction se créent permettant à l'apprenant de repérer l'écart et de s'auto-corriger, ce qui correspond à un comportement pro-actif de sa part afin d'atteindre un niveau supérieur d'auto-régulation (*ibid.* : 209). Les épisodes de consultation d'un dictionnaire ou d'autres outils sont considérés par Macqueen (*idem*) comme équivalents à une situation interactive de médiation sémiotique (« *semiotically mediated interactive situation* »). Elle conclut en se référant à Stetsenko (1999) que « *the role of social interaction and cultural tools is paramount to learning in the ZPD* ». Le terme d'étayage (*scaffolding*) est donc utilisé pour désigner « *getting help through goal-directed management*

of interactions with personal and public cultural tools in order to transform old and build new L2 lexicogrammatical patterns » (ibid.: 210).

En tant que processus dynamique et interactif, l'étayage peut être initié soit par une autre personne (*feedback*), soit par l'apprenant (consultation d'un dictionnaire, traduction), ou bien surgit au niveau intra-individuel (activation d'items appartenant aux codes connus) (Macqueen 2012, Li et Schmitt 2009).

6.7.3.3.Procédure suivie pour analyser les SPA

Pour analyser les SPA, nous avons relevé les occurrences d'items repris ou auto-corrigés dans des conditions semblables à celles décrites dans la recherche sur l'étayage et l'auto-étayage. Des codes ont été ajoutés dans le tableau contenant les éléments langagiers entrés pour chaque apprenant en observant les versions successives de ses PE (cf. *supra* : 6.7.2.5). Ceux-ci correspondaient à la source des SPA attribuée le plus souvent à deux déclencheurs : le *feedback* et l'*input*.

Pour le premier, nous avons cherché des déclencheurs surtout dans les annotations par l'enseignante-tutrice. Il s'agit donc d'un étayage asynchrone et explicite mais les incitations sont le plus souvent indirectes : des indices donnés à l'apprenant pour qu'il cherche seul la solution du problème relevé. L'annexe 11 contient des exemples de PE annotées avec le code adopté (surlignement des erreurs avec un code de couleurs et commentaires des versions successives).

Pour le second déclencheur, nous avons supposé que certaines réalisations linguistiques ont été repérées dans l'*input* et reprises suite à la lecture individuelle, à l'analyse ou à l'entraînement en présentiel. Elles relèvent d'un étayage plutôt implicite car il est difficile de retrouver des traces d'incitation. L'analyse comparée de l'*input* et des PE a été réalisée de trois façons :

- avec le logiciel comparateur de textes *WCopyfind*⁵² pour calculer le pourcentage d'éléments co-présents dans le corpus de textes-sources et les PE et vérifier la correspondance des éléments repris ;
- avec le concordancier *AntConc*⁵³ pour calculer et comparer la fréquence d'éléments particuliers co-présents dans le corpus de textes-sources et les PE ;

⁵²Logiciel gratuit destiné à détecter le plagiat, téléchargeable sur le site <http://plagiarism.bloomfieldmedia.com/z-wordpress/software/wcopyfind/>. Après téléchargement des deux textes à comparer, le rapport présente le pourcentage de co-présence dans chaque texte en reliant les éléments correspondants par des hyperliens. La fonction de double visualisation permet d'aligner les deux textes et d'observer les items dans leur contexte. Cependant, le logiciel n'affiche pas les correspondances à 100%, donc une relecture attentive s'impose, ce qui est possible seulement avec des textes de longueur limitée (cf. un exemple dans l'Annexe 13).

- avec la fonction de recherche de *Microsoft Word* (plus rarement).

Lorsque ces éléments étaient présents dans les fiches d'activités pour les tâches de sensibilisation et d'entraînement, nous avons supposé que le travail avec ces fiches renforçait les chances de repérage et donc, de réemploi d'éléments de l'*input*.

La troisième source de SPA, la consultation d'outils numériques, est relevée soit dans les annotations qui contenaient des renvois vers ces outils en ligne (cf. les exemples dans l'Annexe 11), soit en analysant les vidéos enregistrant la PE en temps réel (pour une des PE), soit encore en étudiant les séances de révision enregistrées en audio (pour une autre PE).

Les tableaux contenant les données langagières étant devenus très complexes, nous avons préféré créer des tableaux « miroirs » pour les transformer en données numériques et effectuer plus facilement les comptages et les calculs. Le comptage des trois types d'occurrences de SPA, a été fait d'abord par apprenant et par version des PE pour chaque élément linguistique observé. Ensuite, les totaux des groupes respectifs ont été calculés et présentés sous forme de pourcentages et de graphiques à l'aide du tableur *Excel*, en observant l'évolution d'une version de la PE à l'autre. Dans les chapitres suivants qui présentent les résultats à chaque niveau (cf. *infra* : Chapitres 7, 8 et 9), seulement les tableaux avec les données numériques seront insérés tandis que les tableaux avec les données langagières seront utilisés pour l'illustration des occurrences. À titre d'exemple, l'Annexe 12 contient les deux types de tableaux. Elles sont extraites des PE relevant du genre courriel rédigées par un étudiant de niveau B1.

L'analyse des SPA a permis d'étudier également le développement du métasystème des apprenants, leurs stratégies de production écrite et leur capacité à gérer les codes disponibles. L'étude des données langagières et textuelles disponibles a été complétée par celle des réponses aux questionnaires d'introspection, des enregistrements vidéo et des entretiens. À tous les niveaux de l'analyse, lorsque des variations importantes entre les apprenants étaient observées, des analyses qualitatives interindividuelles ont été effectuées en conformité avec les conceptions de la théorie des systèmes dynamiques et complexes et l'émergentisme (Macqueen, 2012 ; Larsen-Freeman, 2009, 2006).

6.7.4. Analyse des données issues de l'observation participante

L'analyse des différents types d'observation participante (Blanchet 2011 : 73-74) des processus de production et d'apprentissage a contribué à éclairer certains aspects étudiés. Les données de ce type comprenaient le journal de bord de l'enseignante-tutrice et chercheure, les

⁵³Logiciel d'analyse de corpus libre, téléchargeable sur le site <http://www.laurenceanthony.net/software.html>.

sessions de révision audio et les vidéos enregistrant la PE à l'aide d'outils numériques en temps réel.

Le journal de bord tenu au cours de la phase principale de la recherche-action a fait l'objet d'une analyse qualitative qui a été utile pour situer les productions dans une perspective dynamique, notamment en ajoutant des données sur les conditions de réalisation des tâches. Par exemple, il a fourni des détails au sujet du mode de travail collaboratif, en présentiel et à distance, de l'utilisation de l'espace numérique de travail et des outils par les binômes au laboratoire de langues, des réactions des étudiants et des besoins spécifiques relevés à différents moments de l'expérimentation, et parfois, de la négociation des tâches.

Les quatre enregistrements audio de séances de révision par petits groupes avec la participation de l'enseignante-tutrice ont été transcrits intégralement (cf. Annexe 18). Cet outil de recherche n'a été utilisé qu'avec le groupe-pilote de 10 étudiants de niveau B1 en automne 2014. La durée totale des enregistrements est de 1 heure 18 minutes. Les conventions de transcription ont été adaptées de celles utilisées par Causa (2002 : 267) car elles se sont avérées suffisantes pour rendre compte du discours et du comportement des participants (cf. Annexe 16).

Pour ce qui est de l'enregistrement vidéo de cours ou de travail collaboratif, cet outil de recueil de données est exploité souvent dans la recherche sur les situations d'enseignement/apprentissage en classe. Beatty et Ulewicz (2001 : 1) en présentent les avantages de cette manière :

Coded video data can help track the myriad interactions within a classroom, such as the amount of time spent in teacher student interactions. Quantitative analysis of coded images may clarify broad trends and variations, and qualitative analysis can facilitate deeper understanding of quantitative phenomena, such as how teacher student interactions take place. Archived video data can be reexamined in the future by researchers with new research questions.

Plus récemment, la technique de capture d'écran dynamique est utilisée pour étudier les interactions en ligne, par exemple dans les projets de télécollaboration ou de tutorat à distance (cf. par exemple Capellini 2013, Gettliffe 2013, Develotte et Drissi 2011). Dans notre cas, nous nous sommes servie de cette technique pour enregistrer la PE en temps réel et observer en détail la rédaction à l'aide d'outils en ligne, étant donné que cette activité reste d'habitude inaccessible au regard de l'enseignant. Cette procédure s'apparente aux protocoles verbaux (Ericsson et Simon 1993/1984, Flower et Hayes 1981) mais comme l'intérêt se portait sur le processus d'écriture à l'aide d'outils numériques, l'explication et la justification de l'activité sur l'écran étaient acceptables. En fait, la tâche des étudiants était d'écrire un

texte sur le sujet donné sachant qu'ils pouvaient utiliser Internet et consulter des outils et des ressources s'ils en avaient besoin. Ainsi, des documents vidéo d'une durée totale de 11 heures ont été enregistrés, produits par 18 étudiants (neuf de niveau A2, cinq de B1 et quatre de B2⁵⁴) au semestre de printemps 2015.

Afin de verbaliser leurs pensées, les étudiants alternaient le français, pour dire à haute voix ce qu'ils étaient en train d'écrire, et l'anglais, pour insérer un commentaire ou une explication au sujet de ce qu'ils écrivaient ou bien de la technique qu'ils mettaient en œuvre (sauf un étudiant qui a commenté parfois en français et deux étudiantes qui ont trouvé difficile de parler et d'écrire simultanément). L'objectif de la recherche a donc influencé la production des données, ce qui nécessite d'interpréter les résultats avec précaution. Même si la production de protocoles verbaux et l'enregistrement de l'activité des participants risquent de dénaturer le comportement de ces derniers (Dörnyei 2007 : 148, 184), la vidéo offre des avantages, notamment pour capter les processus inobservables, analogiquement à l'effet produit par l'introduction du microscope dans les sciences de la vie (Zuengler et al. 1998 cités dans Dörnyei 2007 : 185).

L'objectif principal de cette expérimentation étant d'étudier les stratégies mises en œuvre dans la rédaction et la révision des textes, la transcription des vidéos représente une description des actions consécutives de l'apprenant centrées sur l'utilisation d'un ou plusieurs outils numériques pour résoudre un problème linguistique. Ainsi, nous avons élaboré une grille de transcription qui contenait les séries d'opérations réalisées par l'apprenant pour formuler des segments du texte. À côté de chaque série d'opérations, ont été entrés les commentaires métalinguistiques et les explications, là où ils étaient présents. Les données obtenues combinaient donc à la fois des transcriptions de ce que les sujets observés verbalisaient et des descriptions du type notes de terrain faites par l'observateur (*field notes*) qui rendaient compte de l'activité observée sur l'écran (Curtis et al. 2010 : 48). Ce type de transcription guidée par les objectifs de recherche est présent par exemple, chez Develotte et Drissi (2011 : 88-91), Zaid et Huchette (2008 : 266-268). Il était également nécessaire de découper la vidéo en unités d'analyse minimales. Pour ces derniers auteurs, chaque segment « correspond à un événement, c'est-à-dire une unité de comportement identifiable,

⁵⁴ Des pré-tests ont été enregistrés avec deux étudiantes non-inscrites dans les cours, d'abord avec le logiciel libre de capture d'écran dynamique *Camstudio*, ensuite avec *Microsoft Expression Encoder 4.0*. La qualité des vidéos produites avec ce dernier logiciel s'est avérée meilleure et nous avons réussi à avoir accès à sa version professionnelle payante avec le soutien du service informatique de l'Université américaine en Bulgarie. Cependant, à cause d'un défaut dans les paramètres du logiciel, certains enregistrements sont coupés après la 10^{ème} minute et le reste de l'enregistrement se poursuit dans un deuxième fichier.

reconnaissable et significative pour le participant ou pour le chercheur » (*ibid.* : 269). Dans les vidéos que nous avons analysées, l'unité d'analyse minimale correspondait à la formulation d'un segment du texte de longueur variée qui donnait lieu à une opération ou une série d'opérations de recherche d'aide dans les outils numériques. La grille complétée pour la production de chaque étudiant a été accompagnée des informations générales au sujet du document vidéo : durée, liste des outils utilisés, captures d'écran illustrant certaines techniques intéressantes, le texte entier rédigé par l'apprenant (cf. un exemple dans l'Annexe 14).

Les données audio et vidéo transcrites ont fait l'objet d'une analyse de contenu selon les trois étapes qui suivent celle de la pré-analyse : la catégorisation, le codage et l'interprétation (Develotte et Drissi 2011 : 86). Les catégories principales qui ont surgi correspondaient à la présence de SPA, à quelques types de stratégies compensatoires, y compris à l'activation partielle d'autres langues, et aux commentaires métalinguistiques.

6.7.5. Analyse des données d'ordre introspectif

Il reste à préciser comment ont été traitées les données d'ordre introspectif, notamment les biographies langagières des apprenants, les enquêtes intermédiaires et de fin de semestre rendant compte de leur ressenti et de leurs pratiques, ainsi que les entretiens semi-directifs avec les apprenants à la fin de la tâche-projet réalisée par le groupe-pilote.

Le premier outil utilisé est une enquête intitulée « Biographie langagière » (*Your Language Biography*) complétée en anglais sur le site <http://sondageonline.com> (cf. Annexe 1). L'enquête se fonde en partie sur les questions incluses dans la partie « Biographie langagière » du Portfolio Européen des Langues (PEL) du Conseil de l'Europe mais celles-ci ont été adaptées aux objectifs de notre recherche. Le plus important était de mieux connaître les détails du profil langagier des apprenants qui nous permettraient de traiter et d'interpréter les données recueillies à partir des tâches de production écrite en français. Ainsi, la première série de questions concernait l'âge et la nationalité des participants. Ensuite, nous nous sommes intéressée à l'apprentissage et à l'usage des langues au sein de leur famille, à l'école, dans leurs études antérieures (scolaires et extra-scolaires) et actuelles, dans leurs contacts sociaux et avec les médias (questions 1-11). Les questions 12 et 13 concernaient les représentations des étudiants à l'égard de l'utilité perçue des langues connues pour l'apprentissage du français. Cette enquête est prise en compte afin de dresser le profil plurilingue collectif de la population étudiée pour mieux contextualiser la recherche (cf.

supra : 6.3) ainsi que de connaître le profil plurilingue détaillé de chaque apprenant qui serait utile dans l'analyse des productions écrites (cf. Annexe 2).

La phase principale de la recherche-action ayant duré un an, les données se sont multipliées, étant donné que la nature dynamique du dispositif imposait d'étudier les attitudes et le ressenti des apprenants à différents moments pour ajuster les tâches proposées.

Pour le groupe-pilote de niveau B1 qui a accompli la tâche « Témoignages » de longue durée au semestre d'automne 2014, nous avons trouvé nécessaire de réaliser une enquête intermédiaire par questionnaire et un entretien semi-directif enregistré en audio pour évaluer le dispositif à la fin du semestre. L'anglais a été utilisé pour ce faire afin que les étudiants puissent exprimer leurs pensées librement. Les tâches accomplies avec les autres groupes ayant duré moins de temps, nous avons recueilli des résultats d'enquêtes au début et à la fin de la formation pour rendre compte de l'évolution des pratiques et du ressenti des participants : un questionnaire à la fin du semestre d'automne 2014 pour le groupe de niveau A1; un questionnaire d'introspection au début et un questionnaire à la fin du semestre de printemps 2015 pour les groupes de niveau A2, B1 et B2. Ces questionnaires étaient aussi en anglais, anonymes et contenaient des items presque identiques pour pouvoir comparer les résultats entre les niveaux différents.

L'entretien semi-directif avec les apprenants de niveau B1 a été préféré en raison des avantages que les réponses ouvertes représentent : « recueillir du discours, du matériau linguistique plus autonome sinon plus spontané que lors de réponses fermées (en tenant compte de la situation d'entretien) » (Blanchet 2011 : 75). Cet entretien étant réalisé avant la mise en place de questionnaires dans les phases suivantes de la recherche, nous avons essayé de réduire les effets des biais possibles dans les enquêtes directives. En effet, il est recommandé dans le *Guide pour la recherche en didactiques des langues et des cultures* (*idem*) de faire « se succéder les enquêtes dans l'ordre participante > semidirective > directive > interprétation comparative » pour fonder les items des questionnaires sur « des indices recueillis *sur le terrain* (et non dans les spéculations du chercheur), de façon de plus en plus cadrée ». Dans ce cas, la fonction des enquêtes directives est de « contre-vérifier sur des échantillons plus larges d'informateurs la portée plus générale des observations recueillies par interactions participantes » (*idem*).

Nous avons opté pour l'entretien par petits groupes (deux ou trois étudiants), d'un côté parce que nous nous intéressions aux relations entre les membres des équipes ayant réalisé la tâche (Chardenet 2011 : 79) et d'un autre côté, pour encourager les échanges entre les

interviewés (Dörnyei 2007 : 144). La transcription intégrale des quatre entretiens enregistrés est disponible en annexe (cf. Annexe 17).

Le contenu des questionnaires était centré sur la satisfaction générale des apprenants du dispositif, leurs attitudes par rapport à l'activité de rédaction et aux conditions de réalisation des tâches, y compris au travail avec les outils et l'entraînement. Pour l'élaboration des questions, nous avons suivi les directives données par Dörnyei (2007 : 104-109). Ainsi, la plupart des items représentaient des questions à réponse fermée de type échelles de Likert, évaluation graduée, questions à choix simple, multiple et oui/non, à classement hiérarchique et parfois, à réponse libre. Une version du questionnaire a été pilotée au printemps 2014 avec les groupes ayant participé à la phase préliminaire de la recherche-action mais la version définitive a été préparée après l'entretien semi-directif (cf. Annexe 20). Le traitement des données recueillies et leur analyse ont été faits à l'aide d'*Excel*, étant donné que le nombre d'étudiants par groupe n'était pas élevé (entre 8 et 32). Nous avons opté pour une analyse au niveau des groupes afin de comparer les résultats. Pour cette raison, ces derniers apparaissent à la fin des chapitres présentant les analyses des données des trois niveaux (cf. Chapitres 7, 8 et 9).

6.8.Synthèse

Pour l'analyse des données langagières, nous avons retenu des éléments de la recherche existante conformes à la théorie des systèmes dynamiques, à l'émergentisme et au socioconstructivisme. Le tableau 20 résume les éléments méthodologiques retenus pour analyser le développement langagier, leur adaptation aux objectifs de notre recherche et les outils d'analyse utilisés :

Références	Éléments retenus	Outils pour l'analyse
Analyse des trajectoires lexicales (Macqueen, 2013) Analyse du développement des adjectifs fléchis en tant que marque de la complexité (Schaeffer-Lacroix 2010, 2009) Étude longitudinale de certains paramètres du développement langagier (Li et Schmitt 2009, Verspoor et al. 2008, Larsen Freeman 2006)	Étude dynamique et longitudinale du développement langagier : relevé des occurrences des éléments langagiers dans les PE recueillies au cours d'un ou de deux semestres et leurs versions successives.	Tableur <i>Microsoft Excel</i> pour le codage, les calculs et la représentation graphique
Analyse contrastive et <i>Data-driven learning</i> (Schaeffer-Lacroix 2010, 2009, Leńko-Szymańska 2008, Belz et Vyatkina 2005)	Comparaison de certaines productions des apprenants à la production de locuteurs de la langue apprise ; réinvestissement des résultats intermédiaires dans de nouvelles tâches.	Logiciel <i>WCopyfind</i> , concordancier <i>AntConc</i> et <i>Microsoft Word</i> pour comparer les textes et des éléments langagiers particuliers

Analyse de l'apprentissage en interaction à l'écrit (Brudermann 2013, Macqueen 2012, Cosereanu 2010, Schaeffer-Lacroix 2009)	Étude des SPA déclenchées par le <i>feedback</i> asynchrone, l' <i>input</i> et le travail avec les outils : croisement des données langagières produites par les apprenants avec les données d'ordre introspectif (biographies langagières, entretiens et vidéos transcrits, questionnaires) ; croisement avec les traces de l'accompagnement	Différentes fonctions pour annoter les copies dans <i>Word</i> ; Logiciel <i>WCopyfind</i> pour comparer les textes ; Codage et analyse à l'aide d' <i>Excel</i>
--	--	--

Tableau 20 : Éléments méthodologiques retenus pour l'analyse du développement langagier

L'analyse des données langagières a été complétée par des analyses quantitatives et qualitatives des données issues de l'observation participante. Les données du journal de bord ont contribué à mieux contextualiser la recherche en général et à étudier le déroulement des tâches. Les enregistrements audio et audio-visuels des processus de rédaction et de révision avec et sans outils, individuels et collectifs, ont été utiles pour observer de très près les stratégies des apprenants qui sont difficiles à accéder autrement. La transcription, le codage et l'analyse ont été réalisés à l'aide de tableaux dans *Word* et *Excel*. Enfin, l'examen des données d'ordre introspectif (biographies langagières, entretiens oraux, questionnaires intermédiaires et de fin de formation) a fait l'objet d'une analyse effectuée également à l'aide d'*Excel* en raison du nombre restreint d'étudiants par groupe.

Chapitre 7. Effets du dispositif chez les apprenants de niveau B1

Dans ce chapitre nous vérifierons les effets des différentes modalités du dispositif hybride mis en place dans les deux cours de niveau B1 en 2014-2015. Nous analyserons d'abord le développement de quelques éléments langagiers dans les PE rédigées dans le cadre de tâches sociales (réelles ou simulations) et de tâches d'entraînement : l'expression de la demande, les connecteurs, l'emploi du vouvoiement et du tutoiement, des formules d'adresse et de prise de congé. Parallèlement à l'évolution de ces occurrences, nous observerons les SPA. Nous étudierons ensuite comment les apprenants traitent l'*input* et se servent des outils d'aide à la rédaction et à la révision en ligne. À cette fin, nous comparerons les corpus de référence à leurs productions et analyserons les vidéos enregistrant la PE en temps réel. Le fonctionnement du métasystème chez ces apprenants plurilingues sera examiné également (cf. *supra* : 2.2.5.1). Enfin nous discuterons de l'évaluation du dispositif par les apprenants et de la validation sociale des textes produits.

7.1.Développement de l'expression de la demande (ED) dans les courriels

7.1.1. Tendances générales observées

Les 10 apprenants ayant participé aux tâches qui exigeaient la rédaction de courriels dans le cadre du dispositif hybride (niveau B1) ont écrit entre trois et cinq courriels de demande d'information ou d'aide. Deux productions écrites (PE) ont fait l'objet de révisions successives à l'aide des annotations de l'enseignante-tutrice, tandis que la dernière a été rédigée lors de l'examen sur table sans aides à l'écriture. Deux productions ont été écrites en collaboration. Le dispositif était conçu pour encourager l'articulation entre la lecture et la production, l'utilisation d'aides à la rédaction et à la révision en ligne, en insistant sur les dictionnaires contextuels (*Linguee* et *Reverso Context*) mais en permettant également le recours aux traducteurs automatiques et aux correcteurs de grammaire et d'orthographe.

Le tableau 21 contient le relevé des occurrences de trois types d'expression de la demande (ED) dans les PE successives : d'abord dans celles rédigées au début de l'expérimentation, ensuite, dans les PE intermédiaires et enfin, dans la PE qui faisait partie de l'examen de fin de semestre. Il inclut également le nombre de SPA que nous avons classées dans deux catégories pour ces tâches : rétroactions correctives (déclenchées par le *feedback*) et reprise de l'*input* (déclenchée par la lecture, l'analyse et/ou l'entraînement).

	Occurrences d'ED			SPA	
	ED directe (moins polie : « Donnez-nous... »)	ED indirecte simple (introduite par un verbe : « Pourriez-vous... »)	ED indirecte complexe (introduite par une construction verbale contenant ≥ 3 éléments : « J'aimerais savoir si... »)	rétroactions correctives (déclenchées par le <i>feedback</i>)	reprise de l' <i>input</i> (déclenchée par la lecture, l'analyse et/ou l'entraînement)
PE début	8	13	20	12	19
PE intermédiaires	23	11	21	13	16
PE fin	20	6	21	0	17
Total	51	30	62	25	52

Tableau 21 : Nombre d'occurrences de différents types D'ED et de SPA dans les courriels

La figure 13 illustre comment évolue le rapport entre les trois types d'ED dans les PE successives. Les valeurs pour chaque type d'ED représentent leur pourcentage par rapport au nombre d'occurrences d'ED total apparaissant dans les PE en question.

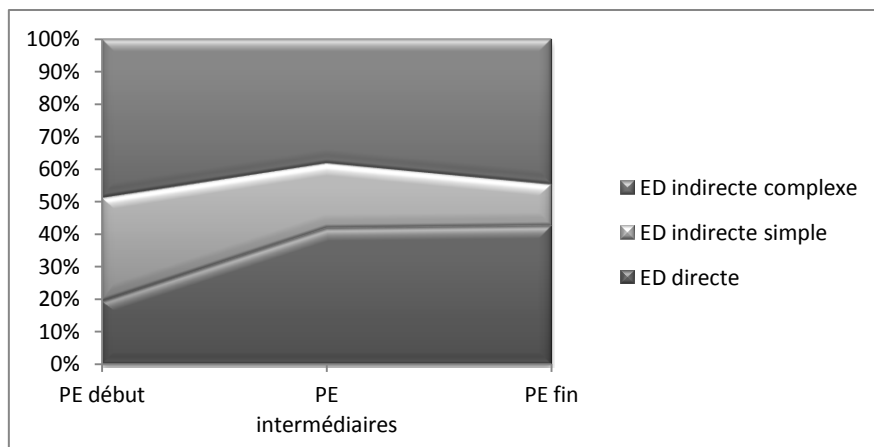


Figure 13 : Évolution des trois types d'ED

La comparaison entre les tendances observées chez les cinq apprenants ayant participé les deux semestres (sous-groupe A) et celles chez les cinq apprenants n'ayant participé qu'au semestre de printemps 2015 (sous-groupe B) révèle quelques différences illustrées dans les figures 14 et 15.

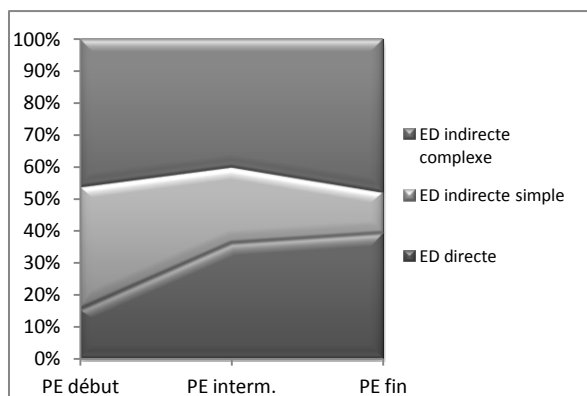


Figure 14 : Résultats pour le sous-groupe A

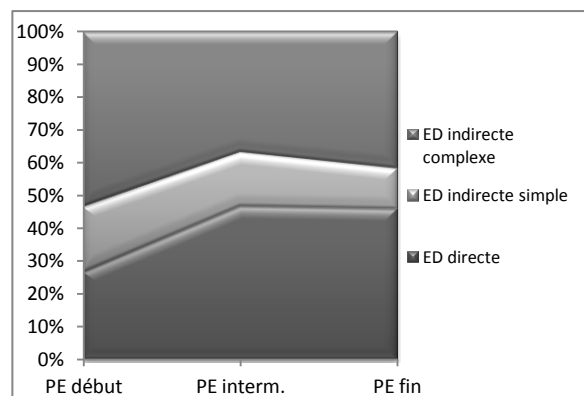


Figure 15 : Résultats pour le sous-groupe B

7.1.2. Expressions directes et indirectes, simples et complexes

L'analyse quantitative pour les 10 apprenants observés montre les tendances d'évolution suivantes pour chaque type de demande :

- L'emploi d'ED directes (« Dites-moi... », « Combien coûte... ») marque une augmentation importante. Ce type d'occurrences pourrait être attribué aux connaissances antérieures des apprenants et à leur désir d'expérimenter avec la langue, d'être créatifs et d'avoir leur propre style. L'ED directe n'a fait l'objet d'un travail spécifique qu'avec le sous-groupe A environ sept mois avant la rédaction de la dernière PE. Dans la dernière PE, les questions directes sont

souvent précédées par une phrase introductive, par exemple : « J'ai quelques questions au sujet de... », ce qui assure la cohérence du courriel.

- Le taux des occurrences d'ED indirectes simples (« pourrais-tu », « pourriez-vous »...) diminue, particulièrement chez les apprenants ayant participé aux tâches les deux semestres. En effet, ils tendent à les sur-utiliser au début comme ils s'étaient entraînés à leur emploi au cours du premier semestre. Par contre, le sous-groupe B compte plus dès le début sur le nouvel *input* (corpus de référence « Lettres de demande », 1178 mots) introduit lors de la réalisation des premières tâches qui contenait surtout des formules indirectes complexes (« j'aimerais savoir si », « je vous serais reconnaissante de bien vouloir »...), ainsi que sur ses connaissances antérieures de l'ED directe.
- Une partie des apprenants ont commencé à utiliser des ED indirectes plus complexes, surtout grâce à la reprise de formules trouvées dans les corpus de référence. Certaines constructions ont été repérées lors de la révision des textes à l'aide du *feedback* de l'enseignante-tutrice, d'autres, lors de l'entraînement en présentiel avec recours aux outils en ligne. D'autres encore ont été découvertes lors de la lecture individuelle des textes.

Bien que pour une partie des apprenants le taux des occurrences d'ED indirectes complexes ne change pas, on observe une évolution qualitative importante : passage d'ED nativisées vers l'utilisation d'ED formulaïques (cf. *supra* : 1.2.3.4). Par exemple, dans les premières PE on rencontre des formulations proches des L1 et L2, telles que « Nous vous écrivons pour demander d'information sur ... », tandis que vers la fin, les apprenants utilisent surtout des expressions reprises des corpus, comme « Nous aimerions savoir combien de jours ... ». Le pourcentage des occurrences qui portent des traces d'activation d'autres langues diminue de 5% dans les PE intermédiaires et d'encre 2% dans la dernière PE (au début, 41% des ED portent des traces d'activation, 36%, dans les PE intermédiaires et 34%, dans la PE terminale). Par conséquent, le discours des apprenants commence à se rapprocher davantage des normes et devient plus adéquat.

7.1.3. Séquences potentiellement acquisitionnelles

Comme l'indique la figure 16, 62 % de toutes les occurrences d'ED observées dans les courriels examinés (sans compter la production finale) relèvent de SPA. Les autres occurrences ne relèvent pas d'un traitement spécifique lié à la réalisation des tâches, c'est-à-dire ne sont présentes ni dans les corpus, ni dans le *feedback* fourni.

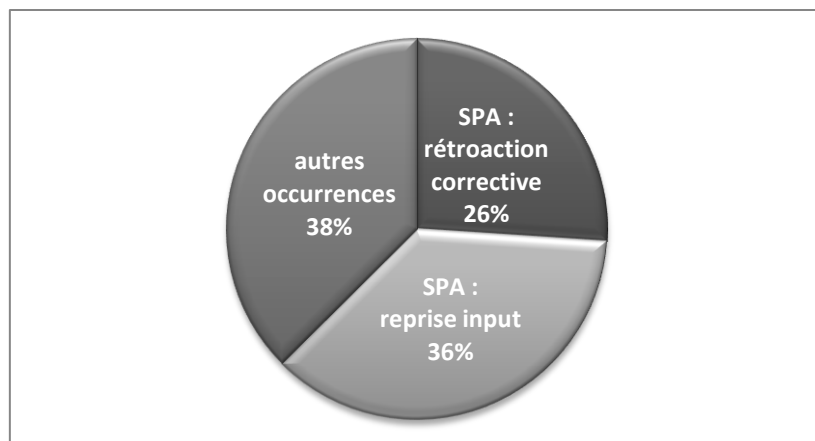


Figure 16 : Occurrences d'ED et SPA

Nous avons observé deux cas de SPA:

- les apprenants corrigent ou modifient leurs productions en réagissant au *feedback* asynchrone fourni par l'enseignant-tuteur, c'est-à-dire, il s'agit d'un étayage explicite (42% des SPA observées relèvent de ce cas ou 26% de toutes les occurrences d'ED) ;
- certaines réalisations linguistiques sont repérées dans l'*input* et reprises suite à la lecture individuelle, à l'analyse ou à l'entraînement en présentiel (58% des SPA ou 36% de toutes les occurrences d'ED). Elles relèvent donc d'un étayage plutôt implicite.

Le premier cas peut être illustré par l'exemple suivant qui contient trois tours : la formulation proposée par l'apprenante, le *feedback* indirect de l'enseignante-tutrice et la reformulation de l'étudiante dans la deuxième version du courriel :

Version 1	Version 2
Souhaitais-tu répondre à quelques questions?	Souhaiterais-tu répondre à quelques questions?

Comment [KB3]: Attention, on utilise une autre forme pour les demandes polies.

L'exemple suivant correspond au second type de SPA :

PE d'apprenant	Extrait du corpus « Lettres de demande »
En premier lieu, <u>je voudrais savoir</u> quelle est la différence entre les deux cours de français général – Combi 50/50 et Combi 15+5?	En second lieu, <u>je voudrais savoir</u> s'il est possible de louer un petit appartement en centre-ville, pas trop loin de l'université.

Dans la dernière PE, 36% des expressions d'ED sont des réemplois de formules présentes dans les PE précédentes. En fait, 9 des 10 apprenants ont réutilisé jusqu'à cinq formules correctes de demande polie dans un courriel d'une longueur moyenne de 86 mots, la plupart appartenant à la catégorie de la demande indirecte complexe. On pourrait supposer

que ces formules ont été mémorisées et peuvent être utilisées et intégrées dans un nouveau contexte de manière plus ou moins automatique car les ED respectives ont été réutilisées sans aucune aide un mois après la rédaction du dernier courriel formel faisant partie d'une tâche sociale.

7.2.Développement des connecteurs

Dans un premier temps, nous observerons le développement des connecteurs et la nature des SPA chez 10 apprenants de niveau B1 ayant rédigé des articles dans le cadre de la tâche sociale « Témoignages » en automne 2014. Il s'agit d'articles écrits en collaboration, en mode hybride et publiés sur un blog, résumant les témoignages de 10 partenaires francophones au sujet de leur séjour en Bulgarie (cf. *supra* : 6.5.1.1). L'emploi des connecteurs dans ces PE est comparé à celui dans les articles écrits individuellement lors de l'examen de fin de semestre.

Dans un deuxième temps, nous étudierons le développement des connecteurs dans les courriels rédigés surtout au semestre de printemps 2015. Nous essaierons de voir, entre autres, si le travail sur la rédaction d'articles a contribué à l'emploi de connecteurs plus variés dans les courriels.

Pour analyser les SPA, nous prendrons en compte la reprise d'éléments de l'*input* et les rétroactions des apprenants suite au *feedback* asynchrone et synchrone, en analysant les PE successives, les annotations de l'enseignante-tutrice et les séances de révision de groupe enregistrées en audio. Certaines SPA qui relèvent de l'interaction des apprenants avec les outils en ligne seront observées dans les enregistrements vidéo de la PE en temps réel de 4 apprenants du groupe étudié.

Nous appelons ici connecteurs les mots de liaison ou articulateurs qui assurent une relation logique tant au niveau de la phrase que du paragraphe ou du texte. Notre analyse se focalise sur l'expression de relations qui apparaissent le plus fréquemment, telles que l'énumération et l'addition, l'opposition et la concession, l'illustration et l'explicitation, les expressions qui introduisent un sujet ou un avis, ainsi que la cause et d'autres relations plus rares comme le but et la conséquence. À cette liste, nous ajoutons les marqueurs temporels que les apprenants utilisent pour mieux organiser les séquences narratives, surtout dans les articles de la tâche « Témoignages ».

7.2.1. Développement des connecteurs dans les articles

La fréquence des occurrences de connecteurs augmente dans le second article rédigé dans des conditions d'examen : dans le premier article, trois connecteurs en moyenne

apparaissent dans un texte ramené à 100 mots, tandis que dans le second article, environ cinq connecteurs (cf. Tableau 22).

	n. total d'occurrences de connecteurs	n. moyen d'occurrences de connecteurs par texte	n. total de mots écrits	n. moyen de mots par texte	fréquence des connecteurs en %
Articles tâche « Témoignages »	69	17,25	2272	568	3,0%
Articles tâche de simulation (examen)	54	5,4	1112	111,2	4,9%

Tableau 22 : Fréquence des occurrences de connecteurs dans les deux articles

	énumération ou addition	illustration ou explication	opposition ou concession	introduction d'un avis ou sujet	marqueurs temporels	autres
Articles tâche « Témoignages »	16	9	13	11	12	8
Articles tâche de simulation (examen)	16	11	15	3	3	6

Tableau 23 : Nombre d'occurrences de différents types de connecteurs dans les deux articles

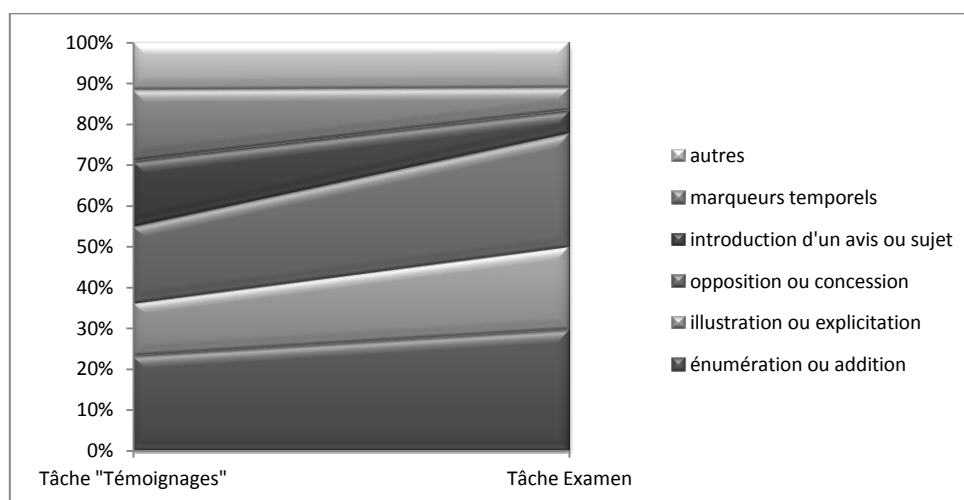


Figure 17 : Évolution du rapport entre les différents types de connecteurs dans les deux articles

Le tableau 23 et la figure 17 montrent la façon dont a évolué le rapport des cinq types de connecteurs principaux recensés dans les deux articles. Le fait que l'objectif du premier article était de rapporter l'expérience et les avis des partenaires interviewés explique le taux plus important de marqueurs temporels et de connecteurs introduisant un avis ou un sujet. L'objectif du second article était d'exprimer un avis opposé à celui qui était présenté dans un document sonore, ce qui explique la présence plus importante de l'expression de l'opposition, de la concession et de l'illustration. En général, nous pouvons avancer que le réemploi de connecteurs nuancés selon le contexte et la structure séquentielle dominante du texte (narrative ou argumentative) indique leur meilleure maîtrise par rapport à la situation de départ.

La figure 18 montre que 63% des occurrences de connecteurs dans la dernière version des articles-témoignages relèvent de SPA.

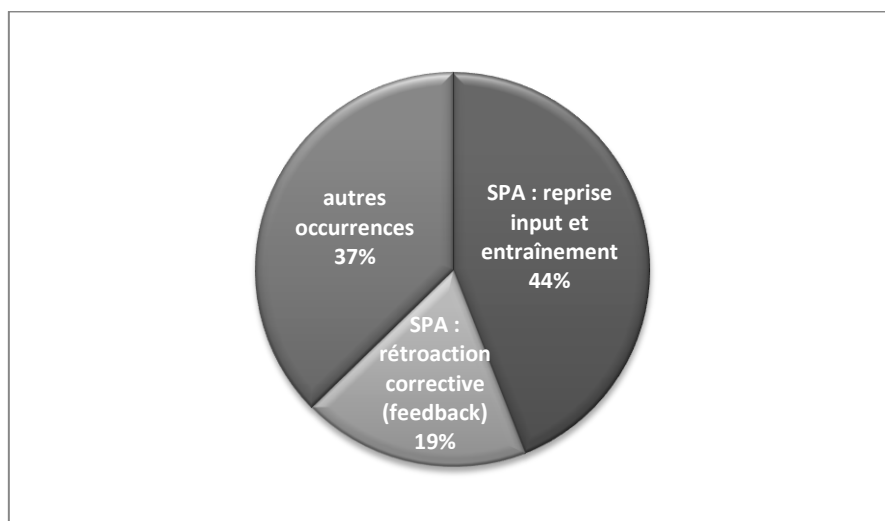


Figure 18 : Occurrences de connecteurs et SPA dans les articles

En effet, l'*input* et l'entraînement jouent un rôle très important pour l'enrichissement du répertoire de connecteurs et par conséquent, pour assurer la cohérence et la cohésion des textes : environ 70% de toutes les SPA sont déclenchées par le repérage d'éléments dans les corpus de référence de petite taille ou par les activités de conceptualisation et d'entraînement préparées par l'enseignante-tutrice et réalisées à distance et en présentiel (grilles d'analyse des banques de textes, consultation de lignes de concordance pré-sélectionnées, activités de traduction à l'aide de corpus parallèles etc.). Par exemple, un groupe ajoute des connecteurs après la séance d'entraînement pour améliorer son article dans le wiki : « En fait, Marie a choisi de partir en Bulgarie pour son université américaine ». Par ailleurs, dans les articles écrits pour la tâche de l'examen, 59% des connecteurs représentent des réemplois des formes qui ont fait l'objet d'un entraînement ou ont été repérées dans l'*input* lors de la réalisation de la tâche précédente.

En confrontant les annotations, les versions successives de l'article-témoignage (y compris les traces de révision dans les wikis) aux sessions de révision enregistrées en audio, nous avons constaté que le *feedback* synchrone a été plus efficace que le *feedback* asynchrone : 7 occurrences contre 4. La raison principale de ce décalage consiste dans la résistance d'une grande partie des étudiants de ce groupe au travail d'écriture collaborative de textes d'une longueur relativement importante⁵⁵. Les étudiants réussissent à s'auto-corriger lorsqu'on le leur demande dans l'interaction, mais ils sont réticents à le faire à distance dans

⁵⁵ Nous en discuterons plus loin, en analysant les entretiens semi-directifs d'évaluation de la tâche « Témoignages » et du dispositif d'automne 2014 (cf. *infra* : 10.2.1).

l'espace wiki. L'extrait suivant d'un entretien illustre la négociation lors de la révision enregistrée pour éviter une répétition que les étudiants n'avaient pas corrigée dans le wiki :

Enseignante ...on peut remplacer « Cécile dit que » par autre chose pour éviter ça. ++
Marten « Que Cécile + raconte » ?
Enseignante « Il est intéressant aussi » +
Marten « Que Cécile a raconté » + « que l'on a raconté »
Enseignante Si vous mettez un verbe, il faut encore utiliser « que ». « Raconter que », « dit que »
Marten Hm
Enseignante Est-ce qu'on peut dire + en anglais, vous avez « *according to her* »
Andrey Selon, selon
Enseignante « Selon Cécile », hm ? « Il est intéressant aussi que, selon Cécile, la Bulgarie n'était pas son... ». Bon...

La traduction d'expressions à partir de l'anglais aide parfois à trouver plus facilement des formules pour améliorer le texte.

7.2.2. Développement des connecteurs dans les courriels

Les apprenants ont écrit entre quatre et huit courriels dans le cadre de tâches sociales (réelles) et de tâches d'entraînement (simulation) : les courriels de demande d'information ou d'aide auxquels nous ajoutons un courriel adressé au professeur pour lui présenter des souhaits pour le cours de français (pré-test) et deux courriels informels pour donner conseil.

Le tableau 24 contient le relevé des occurrences des connecteurs exprimant différentes relations logiques dans les PE successives, à savoir : l'énumération et l'addition, la cause, l'opposition et la concession, ainsi que d'autres relations exprimées par les marqueurs temporels et ceux qui servent à illustrer ou expliciter son propos, à introduire le but, la conséquence et la manière. Il inclut également le nombre de SPA classées dans trois catégories.

	Occurrences de connecteurs				SPA		
	énumération et addition	cause	opposition et concession	autres relations	rétroactions correctives (déclenchées par le <i>feedback</i>)	reprise de l' <i>input</i> , (déclenchée par la lecture, l'analyse et/ou l'entraînement)	incorporation d'un élément recherché (déclenchée par la consultation d'un outil)
PE début	10	7	0	11	2	10	1
PE intermédiaires	39	18	11	26	10	30	8
PE fin	17	1	2	3	0	12	0
Total	66	26	13	40	12	52	9

Tableau 24 : Occurrences de connecteurs dans les courriels et types de SPA observés

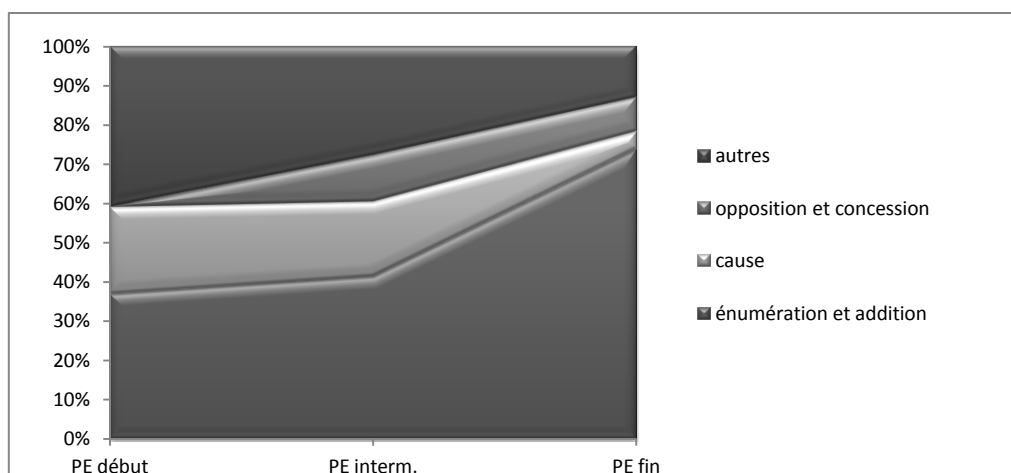


Figure 19 : Évolution des connecteurs dans les courriels

La figure 19 illustre la façon dont évolue le rapport entre les connecteurs exprimant les relations logiques les plus fréquentes dans les PE successives, tandis que les figures 20 et 21 permettent de voir les différences dans cette évolution chez les sous-groupes A et B.

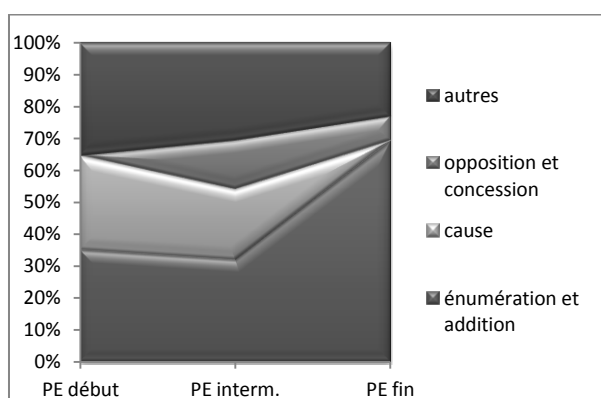


Figure 20 : Résultats pour le sous-groupe A

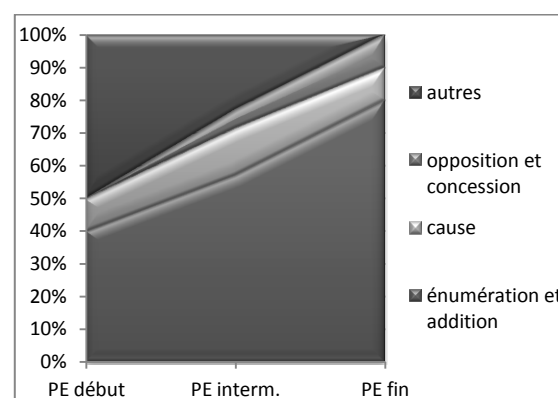


Figure 21 : Résultats pour le sous-groupe B

7.2.2.1. Typologie et variation des occurrences de connecteurs

L'augmentation de la part des connecteurs exprimant **l'énumération et l'addition** signifie que les courriels sont devenus mieux organisés, plus particulièrement les deux PE qui étaient des courriels formels de demande de renseignements. L'évolution s'est produite surtout grâce aux tâches d'entraînement en binômes accomplies en présentiel dans un temps limité avec outils d'aide à la rédaction en ligne. Le *feedback* (de la part des pairs ou de l'enseignante, selon le cas) sur l'*output* qui contenait des productions non conformes aux normes a permis aux apprenants de focaliser leur attention sur les points problématiques et de repérer dans l'*input* des éléments qui leur seraient utiles pour mieux organiser leurs textes. Ainsi, les premiers textes produits sont composés de questions juxtaposées et ne contiennent que quelques occurrences de « aussi », « tout d'abord » ou des connecteurs non conformes, employés souvent par analogie à l'anglais. La version finale du courriel aux Centres FLE et le

dernier courriel rédigé lors de l'examen montrent que le répertoire de ce type de connecteurs s'est élargi et complexifié : si au niveau A1-A2 les étudiants utilisaient la séquence « d'abord / tout d'abord, puis, ensuite, après, enfin », ils ont découvert et repris des constructions, telles que « en premier lieu / en deuxième lieu », « premièrement / deuxièmement », « en outre », « d'autre part », « d'ailleurs », « par ailleurs », « ainsi que », « également ».

Cependant, l'emploi de « aussi » et de « alors » s'avère résistant chez une partie des apprenants qui préfèrent adopter des stratégies d'évitement au lieu de rechercher d'autres constructions malgré le *feedback* qui les invite à les remplacer. L'activation de l'anglais est évidente également dans le cas de « en première place / en seconde place » employés pour « en premier lieu / en second lieu » ; « suivant » comme équivalent à *next*, l'orthographe anglicisée de « par exemple » ou encore la place de « aussi » analogique à « also ».

La part des occurrences de **l'expression de la cause** est plus importante dans les premières PE où les apprenants tendent à introduire les courriels par une séquence expliquant leur situation ou leur problème. Au début, tous sur-utilisent « parce que », le développement n'étant observé que dans la PE de la tâche d'entraînement qui nécessitait d'expliquer un problème personnel et de demander de l'aide. Grâce à cette tâche d'entraînement, de nouveaux connecteurs, tels que « car », « en raison de », « grâce à », « comme » et « puisque » sont entrés dans le répertoire des apprenants pour exprimer la cause. Dans la dernière PE, une seule étudiante réutilise « car », tandis que les autres n'ont pas eu besoin de ces expressions car ils se sont focalisés sur l'objectif de leur courriel : demander des informations.

L'expression de l'opposition et de la concession est absente dans les premières productions et très rare dans les autres. Le connecteur le plus utilisé est « mais » auquel s'ajoutent « cependant », « contrairement à » et « même si ». Les deux dernières constructions sont utilisées par deux apprenants qui se sont servis d'outils en ligne, leur recherche étant enregistrée en vidéo. En effet, l'emploi de connecteurs exprimant l'opposition reflète la différence principale entre les apprenants des deux sous-groupes : seules les copies du sous-groupe A contiennent des connecteurs alternatifs à « mais ».

La catégorie « **autres** » comprend majoritairement des marqueurs temporels employés dans les premières PE et les PE intermédiaires pour préciser les circonstances dans la partie introductive du courriel (« actuellement », « récemment », « il y a », « après »). Une autre partie importante comprend les connecteurs utilisés pour illustrer ou expliciter les propos. Ces articulateurs (« par exemple », « en effet », « comme », « tels que ») ne figurent que dans les

PE du sous-groupe A ayant travaillé sur la tâche sociale « Témoignages » le premier semestre. Les occurrences plus rares classées dans cette catégorie comprennent l'expression de la conséquence (« c'est pourquoi », « donc », « ainsi », « de cette façon ») et du but (« afin de »).

En général, il apparaît sur les figures 20 et 21 (cf. *supra* : 7.2.2) que les étudiants du sous-groupe A ont utilisé des connecteurs plus variés, surtout dans les PE intermédiaires travaillées avec des outils et révisées au moins une fois à l'aide du *feedback* de l'enseignante-tutrice. Leurs PE portent des traces d'un réemploi créatif d'éléments manipulés lors du travail sur la tâche sociale « Témoignages », notamment les connecteurs utilisés pour illustrer ou expliciter le propos et l'expression de l'opposition. Il est possible d'avancer que le travail sur les tâches de production d'articles accompli par ce sous-groupe a eu un impact sur l'appropriation de ces expressions qui peuvent être réactivées dans d'autres contextes et pour rédiger des textes relevant d'autres genres. Les PE du sous-groupe B représentent une imitation plus proche du corpus de référence de petite taille traité pour réaliser la tâche sociale au cours du deuxième semestre (corpus de référence « Lettres de demande »), leur style étant plus concis et focalisé sur l'objectif de la lettre.

7.2.2.2. Séquences potentiellement acquisitionnelles dans le travail sur les courriels

Les cas de SPA observés sont les mêmes que dans les figures 16 et 18 (cf. *supra* : 7.1.3, 7.2.1) mais nous avons ajouté les SPA qui résultent de l'interaction de l'apprenant avec les outils multilingues en ligne, c'est-à-dire les moments où il cherche un élément langagier dont il a besoin, le repère à l'aide d'un ou plusieurs outils et l'incorpore de manière réussie dans sa production. Nous avons observé quelques SPA de ce type dans les enregistrements vidéo de la rédaction d'un courriel par quatre apprenants du sous-groupe A.

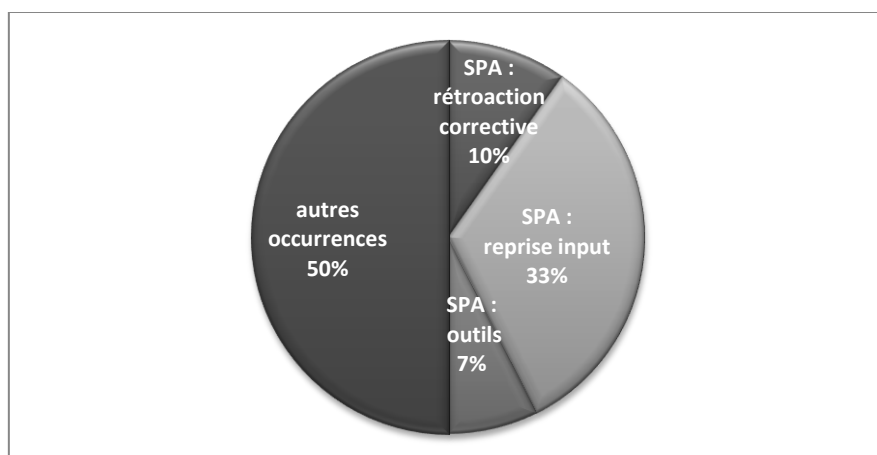


Figure 22 : Occurrences de connecteurs et SPA dans les courriels

Le rapport entre les trois sous-catégories observées dans les courriels (sans compter le dernier) est le suivant (cf. figure 22) :

- les apprenants corrigent ou modifient leurs productions en réagissant au *feedback* asynchrone dans 20% des cas de SPA observés, ce qui correspond à environ 10% de toutes les occurrences de connecteurs ;
- la reprise correcte de connecteurs repérés dans l'*input* et/ou lors de l'entraînement constitue 66% des SPA équivalents à 33% de toutes les occurrences de connecteurs.
- l'incorporation de connecteurs recherchés à l'aide d'outils en ligne représente 15% des SPA équivalents à 7% de toutes les occurrences de connecteurs. Ce type de cas serait sans doute plus fréquent étant donné qu'il est difficile de les enregistrer en temps réel, notamment lors des séances en présentiel et du travail à distance. Nous avons inclus cependant les quelques occurrences afin de prendre en compte également l'importance de ce type de travail en termes de SPA. Les particularités de ces situations seront analysées plus loin, en étudiant la PE en temps réel des apprenants enregistrée en vidéo (cf. *infra* : 7.6).

L'exemple suivant illustre la rétroaction corrective suite au *feedback* qui renvoie vers un dictionnaire contextuel :

Version 1	Version 2	
<u>Aussi</u> , comme vous offriez des cours toute l'année, quelles sont les opportunités pour les programmes au cours de cet été?	En outre, comme vous offrez des cours toute l'année, quelles sont les opportunités pour les programmes au cours de cet été?	Comment [KB4]: Cherchez un autre connecteur dans le dictionnaire http://www.linguee.com/english-french

L'étudiante a trouvé un connecteur plus approprié et corrigé la forme surlignée dans le second essai.

Les autres occurrences qui forment la moitié de tous les connecteurs employés sont surtout des connecteurs simples connus, utilisés au niveau A1-A2 : « parce que », « mais », « aussi », « alors », « de plus ». Il s'agit souvent d'une sur-utilisation par tous ou bien d'occurrences non conformes à la norme. Nous avons compté toutes les occurrences non répétées dans la même PE d'un apprenant, y compris celles contenant une erreur qui n'empêche pas la compréhension mais nous n'avons compté que les formes correctes comme issues de SPA.

Dans le dernier courriel rédigé lors de l'examen, 52% des connecteurs représentent des réemplois de connecteurs traités dans l'*input* ou lors de la réalisation des tâches au cours des deux semestres. Chacun des apprenants a réutilisé jusqu'à cinq connecteurs dans un courriel formel d'une longueur moyenne de 128 mots, la plupart appartenant à la catégorie de

l'énumération et de l'addition. La majorité des occurrences correspondent aux connecteurs utilisés dans le corpus de petite taille « Lettres de demande » qui a servi de référence pour une partie des tâches. Cependant, il est possible que le travail sur les connecteurs ait mené à leur emploi plus fréquent que celui des locuteurs francophones. Par exemple, le nombre moyen de connecteurs utilisés dans les courriels formels écrits lors de l'examen de fin de semestre est 2,4, tandis que le nombre moyen de ceux utilisés par des locuteurs francophones dans le corpus de référence « Lettres de demande » est 1,5. Ce type de sur-utilisation de connecteurs par les apprenants d'anglais de niveau plus avancé est constaté également par Leńko-Szymańska (2008) qui compare leurs PE avec des corpus de scripteurs anglophones étudiants et professionnels.

7.3.Emploi des formes du tutoiement et du vouvoiement

Nous examinons ci-dessous comment évolue l'adéquation du tutoiement et du vouvoiement dans les courriels informels en comparant :

- la première et la deuxième version (V1 et V2) du courriel envoyé aux partenaires francophones (PF) dans le cadre de la tâche sociale « Témoignages » au semestre d'automne 2014 ;
- trois courriels informels écrits au semestre de printemps 2015 dans le cadre de tâches de simulation par une partie des étudiants ayant travaillé sur la tâche sociale du premier semestre.

L'emploi des pronoms personnels dans les courriels formels ne sera pas étudié car il est conforme aux normes : tous les apprenants choisissent le vouvoiement sans le mélanger avec le tutoiement.

Les courriels que nous avons observés relèvent de situations de contact qui supposent un registre de langue plutôt standard ou familier. Ceux qui faisaient partie de tâches de simulation devaient être adressés à un ami. Il était donc attendu que les apprenants tutoient leur destinataire. Par contre, afin de rédiger la PE qui mettait les apprenants dans une situation d'interaction réelle avec des partenaires francophones, les apprenants devaient se positionner seuls par rapport à leur destinataire. Leur choix semble avoir été influencé en particulier par la symétrie ou l'asymétrie de leurs statuts respectifs. Ainsi, ceux qui s'adressaient à des étudiants Erasmus ou régulièrement inscrits dans notre université ont choisi le tutoiement, tandis que les stagiaires de l'Alliance française qui étaient un peu plus âgés ont été jugés plus distants et les apprenants ont préféré le vouvoiement. En raison de ces choix, le corpus de PE étudié contient des occurrences du tutoiement et du vouvoiement (cf. Tableau 25).

7.3.1. Adéquation des formes du tutoiement et du vouvoiement

Le tableau 25 présente le relevé des occurrences de formes du tutoiement et du vouvoiement, y compris le pourcentage des formes adéquates pour les deux catégories et l'adéquation générale d'emploi des pronoms « tu » et « vous » et des possessifs respectifs.

	n. total d'occurrences tutoiement	% des occurrences adéquates tutoiement	n. total d'occurrences vouvoiement	% des occurrences adéquates vouvoiement	n. total d'occurrences (pronoms et possessifs)	% de toutes les occurrences adéquates
Courriels PF V 1	77	100,0%	104	80,8%	181	89,0%
Courriels PF V 2	93	100,0%	90	94,4%	183	97,3%
Courriels simulation	61	100,0%	6	0,0%	67	91,0%

Tableau 25 : Développement de l'emploi des formes du tutoiement et du vouvoiement dans les courriels informels

Les formes du tutoiement sont toujours adéquates à la situation de production pour les courriels examinés. Le problème consiste dans l'activation de formes du vouvoiement dans les PE où le choix adéquat est le tutoiement. Entre la première et la seconde version du courriel adressé aux partenaires francophones, le taux des occurrences adéquates augmente de 8,3 %, ce qui signifie que 97,3% de toutes les occurrences sont devenues adéquates. Cet effet est produit grâce à la baisse de 13,6% du taux des occurrences inadéquates du vouvoiement. En fait, on observe une grande différence dans la PE des apprenants ayant opté pour le vouvoiement en raison de la relation asymétrique avec leurs partenaires et ceux qui ont choisi le tutoiement. Comme nous l'avons déjà mentionné, le vouvoiement ne pose pas problème dans les situations jugées plus formelles. Cette situation se rapproche de celle constatée par Kinginger (2008 : 38-39) chez des apprenants américains de français et d'allemand qui tendent à généraliser l'emploi formel du « vous ».

7.3.2. Effet du *feedback*, de l'*input* et de l'*interaction*

On peut supposer que le *feedback* indirect par l'enseignante-tutrice, les activités d'entraînement et la consultation du corpus de référence « Courriels » (1157 mots) ont généré des SPA et conduit à un emploi plus adéquat des formes du tutoiement et du vouvoiement. En effet, le *feedback* indirect consistait à surligner en couleur toutes les occurrences de vouvoiement non conformes et parfois, inviter à la réflexion dans les commentaires en marge. Ce type d'étayage peut être observé dans l'exemple suivant qui conduit à une production plus adéquate :

Version 1	Version 2
J'apprécie <u>votre</u> aide !	Je te remercie d'avance de ton aide.
Dans l'attente de votre réponse,	Cordialement,
Attention : il faut décider si vous le vouvoyez ou tutoyez et corriger les pronoms !	

Comment [KB5]: Est-il possible de le tutoyer ?

En outre, les activités d'entraînement étaient orientées vers la conceptualisation et la systématisation, en tenant compte des erreurs relevées dans la première version du courriel remis sur la plateforme *Elearn* (cf. Annexe 7.1.3). L'objectif de ce travail était d'assurer le recul réflexif et de favoriser la transformation de l'*input* en *intake*, en passant par l'*output* récursif.

En ce qui concerne les tâches de simulation, les courriels informels du sous-groupe A ayant eu la possibilité d'interagir avec des partenaires francophones pour réaliser la tâche sociale « Témoignages » ne contiennent que quelques occurrences non conformes de « votre » et de « vos ». Si nous comparons les résultats de ces apprenants aux courriels écrits par le sous-groupe B n'ayant participé qu'aux tâches de simulation, nous constatons une meilleure adéquation des PE du premier groupe (différence de +12,9%). Il est possible que les apprenants du sous-groupe A soient devenus plus sensibles à la variation grâce au travail sur la première tâche sociale. Cependant, le nombre limité de participants ne nous permet pas de conclure avec certitude si les différences sont dues à une progression grâce à leur interaction antérieure avec des partenaires francophones, à l'intégration du *feedback* et au repérage de l'*input* ou bien s'il s'agit de différences individuelles. Toutefois, nos résultats sont dans la continuité d'études antérieures comme par exemple celle de Lyster (1994) qui insiste sur le rôle de l'enseignement de type fonctionnel-analytique pour améliorer l'adéquation de l'emploi du « tu » et du « vous » et souligne la nécessité d'un usage authentique de la langue pour produire du langage conforme aux normes sociolinguistiques en français L2 (cf. aussi van Compernelle et al. 2010, DuFon 2010, Kinginger 2008, Liddicoat 2006, Dewaele 2004, 2002, Lyster et Rebuffot 2002).

En fait, plusieurs recherches insistent sur l'effet positif des interactions fréquentes avec les locuteurs de la langue cible, en particulier avec des pairs, afin de rendre les apprenants conscients de l'usage adéquat des deux pronoms. Tels sont les cas des projets de télécollaboration et de périodes d'études à l'étranger. Dans ces contextes, les SPA sont déclenchées par le *feedback* correctif de leurs pairs locuteurs de la langue apprise. Dans notre cas, étant donné que le projet permettait de participer à un nombre limité d'interactions avec les partenaires francophones, les SPA ont été créées surtout dans les phases précédant la tâche sociale (analyse de l'*input* et entraînement) et lors de la révision des versions consécutives des courriels à l'aide du *feedback* de l'enseignante-tutrice. Par ailleurs, le fait que les PE sont

adressées à des destinataires réels, rend les apprenants plus responsables et motive le travail cognitif aux différentes étapes de la tâche-projet.

7.3.3. Effet des outils

Les outils en ligne principaux que nous avons recommandés en tant qu'aides à la rédaction (surtout les dictionnaires contextuels et les traducteurs automatiques) ont été utiles pour trouver des constructions ayant une fonction langagière spécifique mais peu efficaces pour faire repérer les productions non conformes du point de vue des normes sociolinguistiques. Les correcteurs d'orthographe et de grammaire recommandés pour l'entraînement au laboratoire de langues se sont avérés inefficaces pour détecter des problèmes de ce type. L'exemple suivant de courriel adressé à un ami dans une tâche de simulation est représentatif du mélange du « tu » et du « vous » que nous observons chez la plupart des apprenants :

Salut!

Je suis désolée de connaître **ton** problème financier. Il y a beaucoup de méthodes pour trouver de l'argent. J'ai besoin de savoir combien de temps as-**tu** et combien d'argent avez-**vous** besoin.

Tu pourrais consulter le site de **ton** ambassade dans d'autres pays parce qu'il peut offrir des bourses. **Tu** pourrais travailler dans certaines zones touristiques pendant l'été. **Tu** pourrais demander l'aide de **vos** parents et **vos** amis aussi.

Bonne chance :)

Lors de l'entraînement en binômes dans les documents *Google* collaboratifs, ce courriel a été vérifié à l'aide de correcteurs. Cependant, le résultat obtenu n'est pas satisfaisant du point de vue des normes sociolinguistiques et parfois, morphosyntaxiques. Notre test de correction du même texte avec *Word*, *Cordial*, *BonPatron*, *Reverso* et *Le Robert Correcteur Demo*, n'a signalé que quelques erreurs de ponctuation. Il apparaît que les interactions qui se créent avec des partenaires francophones, les pairs et l'enseignant-tuteur sont plus efficaces pour résoudre ce type de problèmes. Ainsi, si l'apprenant ne s'est pas entraîné à faire attention à ces normes, les outils de traduction et de correction risquent d'aggraver la situation car ils donnent l'impression que le résultat est satisfaisant.

Une autre particularité du travail avec les outils d'aide à la rédaction concerne les traducteurs automatiques comme *Google* et *Reverso*. En analysant les vidéos de la PE en temps réel, nous avons observé que ce type de traduction donne lieu à des activités répétées de transformation du résultat. Par exemple, les étudiants remplacent systématiquement les

traductions proposées par les traducteurs qui contiennent le pronom « vous » par des constructions avec le pronom « tu ». Ceci révèle qu'ils sont conscients, tout au long de la rédaction, de la nécessité d'adapter la traduction automatique proposée au contexte de leur production. D'autre part, le risque d'augmentation de la charge cognitive est toujours présent et parfois, les apprenants perdent de vue le contexte comme ils se focalisent sur le sens. Ainsi, nous avons observé quelques occurrences de pronoms possessifs « votre » et « vos » faisant partie de constructions trouvées dans les traducteurs mais non transformées, notamment dans des épisodes où la focalisation sur le sens prédomine. Des études complémentaires sont nécessaires pour vérifier si l'emploi des adjectifs possessifs est plus résistant en raison de la mémorisation de collocations fréquentes, comme le supposent par exemple van Compernelle et *al.* (2010) dans leur recherche fondée sur la linguistique de corpus.

7.4.Développement des formules d'adresse et des formules finales dans les courriels

7.4.1. Formules du registre standard et familial

L'évolution de l'utilisation de formules d'adresse et de formules finales dans les courriels informels est examinée dans le même sous-corpus d'écrits des apprenants de niveau B1 que l'emploi du tutoiement et du vouvoiement (cf. *supra* : 7.3). Le tableau 26 indique comment s'est développée l'utilisation des deux types de formules dans les deux versions du courriel adressé aux partenaires francophones et un semestre plus tard, dans les courriels rédigés pour les tâches de simulation.

	n. de participants	n. de courriels rédigés	% des occurrences adéquates de formules d'adresse	% des occurrences adéquates de formules finales
Courriel PF V 1	10	10	30%	50%
Courriel PF V 2	10	10	70%	100%
Courriel simulation	5	12	100%	58%

Tableau 26 : Développement des formules d'adresse et des formules finales dans les courriels informels

Il apparaît que l'adéquation des formules d'adresse s'est améliorée de 40% entre la première et la deuxième version du courriel aux partenaires francophones et qu'elles sont devenues tout à fait adéquates dans les courriels postérieurs. Les problèmes récurrents surmontés sont liés au mélange des registres (« Bonjour Madame + prénom » ; « Cher + prénom + nom »), à l'emploi de formules trop formelles pour s'adresser à une personne d'âge et de statut très proche (« Bonjour Monsieur + nom ») ou au contraire, trop familières pour un premier contact, le plus probablement par analogie à l'anglais (« Salut Julie ! »).

L'emploi des formules finales n'est pas stabilisé : leur adéquation s'est améliorée de 50% dans la seconde version du courriel aux partenaires francophones grâce au système de *feedback*, de consultation de l'*input* et de révision proposé. Cependant, les courriels des tâches de simulation rédigés un semestre plus tard montrent presque le même taux d'adéquation que la première version du courriel aux partenaires francophones. On constate, toutefois, la disparition des formules trop formelles en faveur de formules plus neutres : au début, les étudiants choisissaient parfois des formules plus longues, typiques du registre soutenu, avec ou sans adaptation (« Je te remercie d'avance de l'attention que tu porteras à ma demande. » ; « Sincères salutations »), tandis que dans les derniers courriels adressés à un ami ou pair, ils ont utilisé surtout les formules appartenant au registre plutôt standard « Cordialement » ou « Bien cordialement ». Ceci peut être expliqué par le fait que certains avaient opté pour ces dernières formules dans la première tâche où il s'agissait d'un premier contact avec des étudiants étrangers. De plus, le travail collaboratif dans les documents *Google* auxquels tout le monde avait accès semble avoir eu un effet de démultiplication de l'erreur, certains apprenants ayant consulté ce que les autres avaient écrit et décidé de reprendre les mêmes formules. D'autres erreurs sont dues à l'activation de formules typiques de l'anglais L2 ou de la L1 des apprenants (cf. *supra* : 2.2.4.2).

Ces résultats confirment d'un côté, l'efficacité, du moins à court terme, à la fois du travail cognitif encouragé par le système d'aide à la rédaction et à la révision et de l'interaction authentique avec des locuteurs de la langue cible afin de développer les aspects d'ordre discursivo-pragmatiques et sociolinguistiques de la PE. D'un autre côté, il apparaît que le temps disponible pour réaliser des tâches de sensibilisation et d'entraînement, ainsi que des tâches sociales de ce type est insuffisant car, comme le confirment des études en pragmatique comparée, un changement plus durable n'est observable qu'au terme d'une pratique assez conséquente (DuFon 2010).

Les SPA se créent lors de la consultation de l'*input*, le plus souvent suite au *feedback* de l'enseignante-tutrice : à l'instar du travail sur le choix des pronoms personnels « tu » et « vous », les formules inadéquates sont surlignées en couleur et le commentaire en marge rappelle le degré de formalité du contexte de la PE. Toutes les corrections représentent en effet des formules reprises dans le corpus de référence « Lettres de demande », donc le pourcentage d'amélioration de l'adéquation correspond à celui des SPA déclenchées conjointement par les deux types de ressources.

7.4.2. Formules du registre soutenu

Le changement dans le temps des formules correspondant au registre soutenu est examiné à travers l'analyse de quatre courriels formels que nous résumons dans le tableau 27 et illustrons dans les figures 23 et 24. Un de ces courriels, dont nous examinons les deux versions (V1 et V2), est adressé à des locuteurs francophones dans le cadre de la tâche sociale « Apprendre le français en France » réalisée au printemps 2015 (cf. *supra* : 6.5.2.1). Pour les formules étudiées, nous distinguons entre leur conformité aux normes sociolinguistiques et aux normes strictement linguistiques, c'est-à-dire entre leur adéquation au contexte et la correction. En effet, il est apparu que certains apprenants n'ont réussi à mémoriser que partiellement les formules finales relevant du registre soutenu.

	n. de participants	n. de courriels rédigés	formules d'adresse		formules finales	
			% des occurrences adéquates	% des occurrences correctes	% des occurrences adéquates	% des occurrences correctes
Courriel pré-test	5	5	0%	80%	60%	80%
Courriel entraînement	10	7	86%	100%	29%	100%
Courriel tâche sociale V 1	10	10	100%	100%	60%	80%
Courriel tâche sociale V 2	10	10	100%	100%	90%	90%
Courriel examen	10	10	70%	80%	90%	60%

Tableau 27 : Développement des formules d'adresse et des formules finales dans les courriels formels

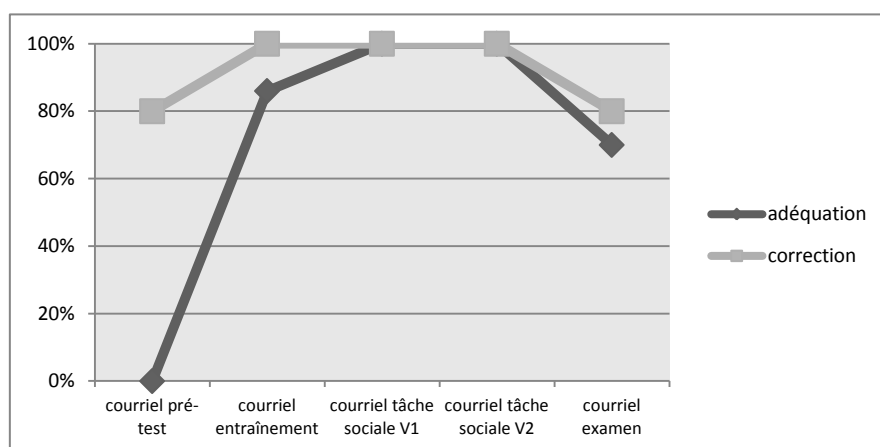


Figure 23 : Développement des formules d'adresse dans les courriels formels

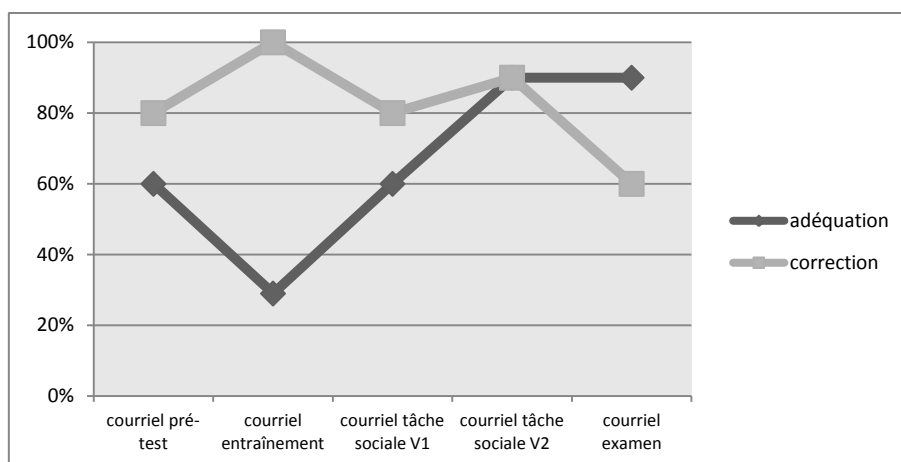


Figure 24 : Développement des formules finales dans les courriels formels

Dans ces courriels, tout comme dans les courriels informels étudiés au point précédent, les formules d'adresse posent moins problème : on voit que le travail accompli a conduit à une amélioration importante de leur adéquation au contexte par rapport à la situation de départ. Les occurrences dans le dernier courriel contiennent quelques cas de mélange des registres et des erreurs d'orthographe. En général, les formules sont devenues très proches de celles figurant dans le corpus de référence de petite taille « Lettres de demande », tandis que les formules portant des traces de l'activation de l'anglais ou du bulgare utilisées au début ont disparu.

Pour ce qui est des formules finales, on observe un décalage entre l'adéquation au contexte et la correction des constructions utilisées. Les courriels des tâches d'entraînement ont contribué au recul réflexif et dès la rédaction du courriel aux locuteurs francophones, la majorité des apprenants essaient d'utiliser des formules relevant du registre soutenu qu'ils ont identifiées, en consultant le corpus de référence. Ainsi, la version finale du courriel envoyé aux Centres de langue en France contient des occurrences presque entièrement adéquates et correctes. Les apprenants continuent à utiliser les mêmes formules adéquates dans le courriel rédigé pour la tâche de simulation à l'examen de fin de semestre mais en raison de leur longueur et de leur style sophistiqué, soit les formules sont incomplètes, soit elles contiennent quelques erreurs d'orthographe ou de morphosyntaxe.

Il est possible de conclure que le travail proposé a favorisé le développement des éléments en question mais un entraînement complémentaire plus focalisé sur la forme serait favorable pour améliorer la correction des formules finales appartenant au registre formel. Ces résultats correspondent à ceux relevés dans l'expérimentation de Lyster (1994 : 280) qui a constaté que « *improvement is more easily maintained in the case of structurally simple*

elements such as vous, and more difficult to maintain in the case of grammatically complex phrases used in polite closings.”

Les tâches collaboratives d’entraînement préparant la tâche sociale ont joué un rôle aussi important que le *feedback* indirect de l’enseignante-tutrice pour créer des SPA et repérer les écarts dans les premiers courriels formels. Grâce à ces deux ressources, les apprenants ont focalisé leur attention sur les formules adéquates dans l’*input* qu’ils ont reprises et incorporées dans leurs messages. L’adéquation des formules d’adresse a augmenté de 70%, tandis que celle des formules finales, de 30%. La performance variable peut être considérée comme signe de propriétés émergentes du système linguistique en reconstruction qui, selon les théories de référence, se caractérise par des points de stabilité et d’instabilité. Le développement observé est donc conforme aux prévisions de la théorie des systèmes dynamiques ou complexes et de l’émergentisme qui insistent sur le dynamisme et la non-linéarité des processus (cf. par exemple Dewaele 2002 et Larsen-Freeman 1997).

La progression dans l’apprentissage des formules d’adresse et de prise de congé dépend non seulement de la variation des contextes auxquels les étudiants sont exposés et de la fréquence des interactions avec des locuteurs compétents mais aussi du contexte d’apprentissage et des caractéristiques individuelles de l’apprenant, voire de son identité. Selon la perspective interculturelle, les conventions en usage dans les langues-cultures acquises antérieurement influent également sur la compréhension et la performance. À titre d’exemple, nous trouvons dans les courriels formels d’apprenants russes et ukrainiens la construction « Cher + prénom + nom » typique de leurs L1. De même, l’anglais L2 que tous les apprenants utilisent dans notre université est activé régulièrement quand ils s’adressent au professeur de français par « Bonjour professeur ». L’activation ne se situe pas seulement au niveau linguistique mais aussi au niveau des cultures multiples qui forment l’identité de l’apprenant. Pour cette raison, le chemin vers la décentration, tel que décrit par Liddicoat (2006), est plus long pour certains apprenants que pour d’autres.

7.5.Développement de la capacité à rapporter le discours d’autrui

La tâche sociale « Témoignages » a permis de travailler également sur le discours rapporté. Nous examinerons comment les apprenants traitent l’*input* authentique que représentent les interviews complétées par leurs partenaires, surtout dans les versions consécutives des articles-témoignages rédigés dans l’espace wiki de manière collaborative et ensuite, publiés sur le blog du groupe. Ces articles ont été rédigés en confrontant l’expérience et les avis de deux ou trois partenaires francophones.

Afin d'étudier comment les étudiants procèdent pour rapporter les paroles d'autrui, nous comparerons d'abord le taux de segments co-présents (cités ou non) et reformulés, en analysant le corpus « Entretiens »⁵⁶ et deux versions de l'article de chaque groupe (V1 et V2) à l'aide du logiciel comparateur de textes *WCopyfind*.

Parallèlement, nous observerons quels types d'éléments sont repris à partir du corpus de référence « Témoignages »⁵⁷ ou des activités d'entraînement portant sur le traitement de lignes de concordance pré-sélectionnées et le dictionnaire contextuel *Linguee*. On essaiera de mesurer la créativité et les SPA, la complexification syntaxique et l'enrichissement lexical, ainsi que l'organisation des textes.

7.5.1. Traitement des interviews avec les partenaires francophones pour la rédaction d'articles-témoignages

La comparaison de la première et de la dernière version des articles rédigés par les quatre groupes avec le corpus de référence « Entretiens » à l'aide du logiciel comparateur de textes *WCopyfind* montre que les textes des apprenants comprennent entre 33 et 54% de mots co-présents. Le taux de ces mots diminue légèrement dans la deuxième version par rapport à la première chez trois des quatre groupes.

	% des mots co-présents dans l'article V1 et les interviews reçues	% des mots co-présents dans l'article V2 et les interviews reçues
Groupe 1	49%	51%
Groupe 2	54%	50%
Groupe 3	34%	33%
Groupe 4	50%	48%

Tableau 28 : Taux des mots co-présents dans les articles-témoignages et les interviews des partenaires francophones

Comme il s'agit de présenter les témoignages des personnes interviewées, il est normal que le lexique soit proche. Nous avons ensuite analysé les deux versions au niveau de la phrase et du paragraphe afin de voir dans quelle mesure les apprenants de chaque groupe ont réussi à traiter l'*input* de manière à l'intégrer dans un nouveau texte en respectant les normes du discours rapporté et de la citation.

Nous avons réutilisé les deux versions des articles analysés avec *WCopyfind* pour trier les phrases dans trois catégories :

⁵⁶ Ce corpus regroupe les interviews complétées par les partenaires francophones en réponse aux questionnaires des apprenants envoyés par courriels.

⁵⁷ Nous avons constitué un corpus de référence de petite taille qui regroupait des hyperliens vers quatre articles-témoignages en français, dont deux parus sur le site du *Figaro*, un sur 20 minutes.fr et le dernier, sur le site du journal des étudiants de l'Université Laval « Impact Campus » <http://impactcampus.qc.ca/>. Il était complété par des hyperliens vers quatre articles en anglais parus sur les sites de *BBC* et *The Guardian*. Les apprenants disposaient donc de deux sous-corpus comparables : le premier, en français et le second, en anglais.

- phrases qui ne reprennent pas d'éléments des interviews ou n'en reprennent que des segments brefs de deux ou trois lexèmes et que nous appelons « reformulations » ;
- phrases qui reprennent des segments longs représentant des citations mises entre guillemets que nous appelons « citations signalées » ;
- phrases qui reprennent des segments longs sans mettre les guillemets que nous appelons « citations non signalées ».

La longueur de l'ensemble des phrases dans chaque catégorie est présentée en pourcentage de mots par rapport au nombre de mots total de l'article concerné. Par exemple, dans la première version de l'article rédigé par le Groupe 1, 33% des mots du texte entier font partie de passages reformulés, 5%, de citations signalées et 62%, de citations non signalées etc. (cf. Tableau 29).

	Article-témoignage V1			Article-témoignage V2		
	Reformulations	Citations signalées	Citations non signalées	Reformulations	Citations signalées	Citations non signalées
Groupe 1	33%	5%	62%	40%	24%	35%
Groupe 2	33%	11%	56%	43%	17%	40%
Groupe 3	66%	28%	7%	65%	35%	0%
Groupe 4	45%	11%	44%	43%	13%	44%

Tableau 29 : Développement d'éléments du discours rapporté dans les deux versions de l'article-témoignage

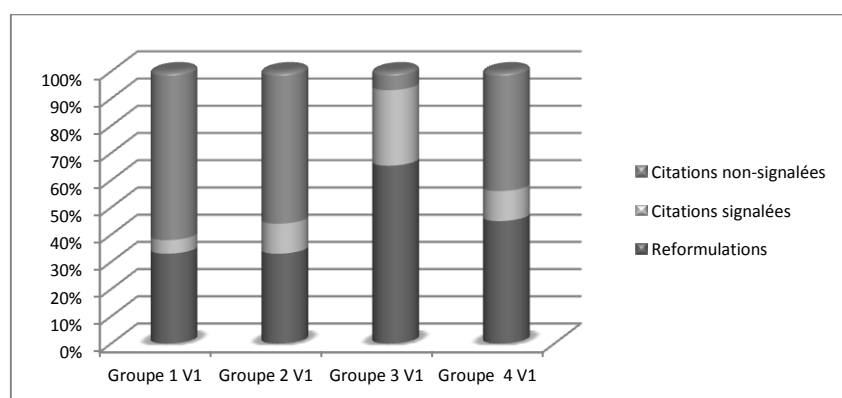


Figure 25 : Rapport entre les passages reformulés, cités et repris dans la version 1

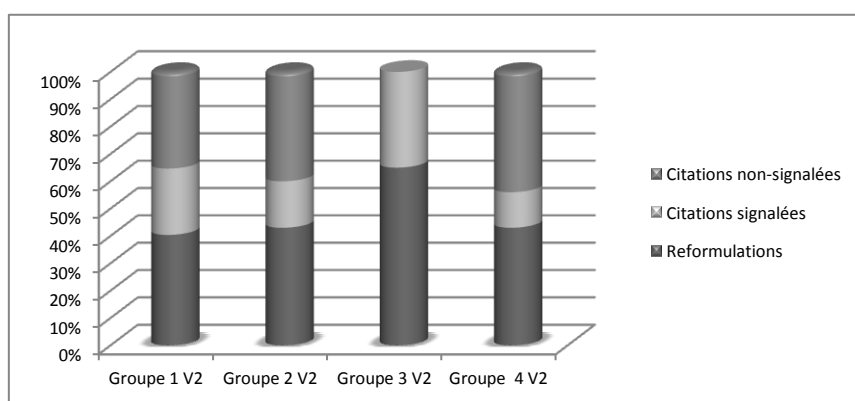


Figure 26 : Rapport entre les passages reformulés, cités et repris dans la version 2

Dans la première version des articles rédigés par les groupes 1 et 2, on voit bien que la part des passages reformulés et des citations signalées est moins importante que celle des passages longs contenant des reprises de l'*input* non signalées comme citations (cf. aussi Figures 25 et 26). Cette part augmente significativement dans la deuxième version : le groupe 1 utilise une partie plus importante de citations entre guillemets, tandis que le groupe 2 emploie plus de passages reformulés. Les deux versions de l'article du groupe 4 ne diffèrent pas beaucoup, à l'exception de quelques citations mises entre guillemets. L'article rédigé par le groupe 3 contenait très peu de passages longs repris des interviews sans le signaler. La deuxième version de leur article ne comprend que des reformulations et des citations mises entre guillemets. En général, il est possible de conclure que le *feedback* et le travail collaboratif ont eu un effet positif pour la meilleure compréhension des normes du discours rapporté et de la citation.

7.5.2. Facteurs qui influent sur la structuration des textes

La structure des articles dépend de plusieurs facteurs dont le nombre de partenaires francophones interviewés et la complexité de leurs réponses, le mode de travail adopté par les membres du groupe et leur volonté à collaborer et à travailler à distance.

	n. de partenaires interviewés	complexité des réponses	répartition du travail par thèmes	répartition du travail par interview	contribution équilibrée à la rédaction	contribution équilibrée à la révision
Groupe 1	2	✓		✓	✓	
Groupe 2	3	✓	✓		✓	
Groupe 3	2		✓		✓	✓
Groupe 4	3	✓	✓			

Tableau 30 : Facteurs qui influent sur la structure des articles

L'analyse de l'influence de ces facteurs montre que l'article le mieux organisé (celui du groupe 3) était rédigé à partir de deux interviews qui contenaient des réponses plutôt simples. Les apprenantes ont collaboré pour écrire l'article, en rédigeant ensemble son plan et en se répartissant les thèmes. De plus, elles ont communiqué par *Facebook* pour finir la première version et ensuite, pour réviser le texte à distance. Au contraire, la contribution très déséquilibrée et la non-participation de certains membres du groupe 4 au travail en présentiel et à distance explique les modifications minimales de leur article. La grande complexité des réponses dans les interviews a été un obstacle à la reformulation correcte dans les articles des groupes 1 et 2. Toutefois, leur travail s'est amélioré grâce à la contribution d'au moins un membre à la révision du texte.

7.5.3. Effets de la didactique intégrée et de l'augmentation de l'*input*

L'étape de la rédaction d'articles à partir des interviews reçues est en effet beaucoup plus complexe que la première étape de la tâche sociale « Témoignages » (la rédaction et l'envoi des courriels avec les questionnaires). Il faut mentionner que les règles du discours rapporté n'ont pas été enseignées de manière explicite car nous avons décidé de nous appuyer sur deux principes : la didactique intégrée ou convergente (cf. *supra* : 3.4.2.1.) et le traitement cognitif d'une quantité augmentée d'*input* (*flooding*) (cf. *supra* : 1.2.3.3.). D'une part, nous avons donc supposé que grâce aux capacités déjà acquises dans les langues connues (leur L1 et l'anglais L2), les apprenants seraient capables de satisfaire aux règles de citation et de produire des reformulations simples de parties sélectionnées de l'*input*. D'autre part, nous comptons sur l'exploitation de nouvelles ressources mises à disposition en ligne : le corpus d'articles-témoignages en français et en anglais et les tâches de sensibilisation et d'entraînement conçues pour analyser l'*input* en présentiel et à distance.

Bien que les étudiants se montrent en général sensibles aux conventions sociolinguistiques, pragmatiques et aux normes des genres, il est difficile d'expliquer le fait que les articles rédigés contiennent un taux assez élevé de passages longs reprenant l'*input* sans signaler par des guillemets qu'il s'agit de citations. En général, ils sont censés bien connaître les normes de citation car tous les étudiants de l'université prennent deux cours sur la production académique en anglais dans leur première année (*Exposition* et *Persuasion*). Cependant, dans le groupe en question, une étudiante était encore dans son premier semestre et deux apprenants du groupe étaient des étudiants Erasmus. Une autre explication possible du non-respect des normes de citation serait l'augmentation de la charge cognitive en raison de la tâche complexe qui supposait de bien comprendre les interviews envoyées par les partenaires francophones et de confronter les réponses pour en extraire ce qui intéresserait les lecteurs potentiels de leurs articles. D'autre part, certains auraient préféré garder les expressions utilisées par les répondants afin de s'exprimer correctement en français.

Afin de vérifier si le taux des éléments de l'*input* repris en tant que citations directes est comparable à celui dans les articles du même genre rédigés par des auteurs français et canadiens, nous avons analysé ceux que nous avons recueillis sur Internet pour former le corpus de référence « Témoignages » mis à disposition des apprenants⁵⁸.

D'après cette analyse, en moyenne 39 % (ou entre 17 et 56%) des mots de ces articles font partie de citations longues (plus de trois lexèmes) mises entre guillemets. En

⁵⁸ La longueur totale du sous-corpus en français est de 2163 mots.

comparaison, la dernière version des articles publiés des apprenants contient des citations (signalées ou non comme telles) dont la longueur moyenne représente 52 % (ou entre 35 et 59%) des mots du texte. Ce pourcentage se rapproche donc de celui relevé dans une partie des articles parus sur les sites de journaux français et canadiens en ligne.

Il s'ensuit que le problème concernant la rédaction de textes appartenant au genre de l'article-témoignage n'est pas le nombre de passages repris mais le non-respect des règles de citation. Comme il en a été discuté plus haut, le travail combinant *feedback* et révision collaborative permet de rendre les apprenants plus conscients des normes. L'impossibilité de consacrer plus de temps à la tâche ne nous a pas permis d'approfondir davantage le travail sur cet aspect avec ce groupe mais nous avons expérimenté des tâches d'entraînement et des tâches sociales avec un groupe au niveau supérieur (B2) dont nous discuterons plus loin.

Par ailleurs, nous tenons à souligner que ce genre est très propice à une première sensibilisation aux règles du discours rapporté pour les apprenants qui commencent à acquérir des compétences relevant du niveau B1. La tâche permet à la fois de traiter une quantité augmentée d'*input* recueilli lors de l'interaction avec des francophones dans des conditions authentiques et de produire un texte qui contient des reformulations partielles et sélectives, tout en ayant la liberté de citer des parties de l'*input* afin de les mettre en valeur ou en tant qu'illustration. La tâche est cependant assez complexe et le rôle de l'accompagnement pour aider les apprenants à gérer le temps et les activités aux différentes étapes est très important.

7.5.4. Rôle de l'analyse contrastive et des tâches de sensibilisation et d'entraînement.

Les activités d'analyse contrastive comprises dans les tâches de sensibilisation et d'entraînement à partir de l'*input* bilingue constitué de deux sous-corpus d'articles-témoignages en français et en anglais ont permis d'un côté d'enrichir le répertoire de verbes et d'expressions introduisant des paroles rapportées et de l'autre, de développer la conscience métadiscursive.

Avant la réalisation de la tâche « Témoignages », les apprenants se servaient presque exclusivement du verbe introductif « dire » lorsqu'ils avaient besoin de rapporter les paroles d'autrui à l'oral et à l'écrit. Le corpus d'articles en ligne en français et en anglais a permis de découvrir et de comparer différents moyens linguistiques ayant une fonction introductive. Les apprenants ont fait cette analyse à l'aide d'une fiche d'activités utilisée pour les tâches de sensibilisation et d'entraînement (cf. Annexe 7.1.4).

Nous avons étudié les deux sous-corpus avec le concordancier *AntConc* pour répertorier et comparer les verbes et expressions introductifs utilisés par les auteurs francophones et anglophones. Les occurrences sont recensées dans le tableau 31 par ordre de fréquence dans chaque langue :

articles en français (2163 mots)	n. d'occurrences	articles en anglais (2910 mots)	n. d'occurrences
dire	5	<i>say</i>	25
raconter	3	<i>tell</i>	4
demander	3	<i>argue</i>	3
partager	2	<i>hope</i>	3
expliquer	2	<i>claim</i>	2
pointer	2	<i>suggest</i>	2
confier	2	<i>describe</i>	1
avouer	1	<i>ask</i>	1
se souvenir	1	<i>insist</i>	1
souligner	1	<i>lament</i>	1
promettre	1	<i>mention</i>	1
s'émerveiller	1	<i>continue</i>	1
insister	1	<i>state</i>	1
confesser	1	<i>agree</i>	1
espérer	1	<i>reveal</i>	1
révéler	1	<i>go on</i>	1
déclarer	1		
selon	2	<i>according to</i>	4
pour	2		
d'après	1		
Total	34		53
Fréquence d'emploi	1,6%		1,8%

Tableau 31 : Comparaison des sous-corpus d'articles-témoignages en français et en anglais

La différence principale est que les auteurs anglophones rapportent beaucoup plus fréquemment les paroles de manière neutre à l'aide du verbe introductif *say*. Donc, en français, il conviendrait de varier les verbes plus souvent et d'éviter le verbe « passe-partout » « dire ». De plus, les auteurs des textes en français ont utilisé trois expressions prépositionnelles, tandis qu'on ne trouve qu'une seule dans les textes en anglais.

Pour réaliser les tâches d'entraînement, les apprenants se sont servis de lignes de concordance pré-sélectionnées et du traducteur contextuel *Linguee*. Il paraît que ces tâches ont facilité le repérage et les deux versions des articles contiennent des verbes et expressions introductifs repris dans ces tâches et l'*input* (cf. Tableau 32).

Première version (2151 mots)	n. d'occurrences	deuxième version (2267 mots)	n. d'occurrences
dire	15	dire	16
trouver	4	trouver	4

raconter	3	raconter	3
demander	3	demander	3
penser	3	penser	3
parler de	3	parler de	2
révéler	2	révéler	3
continuer	2	continuer	2
avouer	2	avouer	2
répondre	2	répondre	2
présenter	2	présenter	2
recommander	1	recommander	2
croire	1	croire	1
ajouter	1	ajouter	1
informer	1	informer	1
		exposer	1
		confesser	1
selon	6	selon	6
d'après	1	d'après	0
pour	3	pour	3
Total	55		58
Fréquence d'emploi	2,6		2,6

Tableau 32 : Relevé des occurrences d'expressions introductives dans les deux versions des articles écrits par les apprenants

Outre la reprise des expressions prépositionnelles et de certains verbes introductifs, les effets positifs du *feedback*, de l'entraînement et de l'*input* concernent également l'amélioration de l'orthographe et de la morphologie verbale. Néanmoins, le relevé des occurrences fait apparaître deux points faibles : leur emploi est plus fréquent que celui des textes rédigés par des auteurs francophones et leur répartition se rapproche plus de celle dans le corpus en anglais que dans celui en français. Toutefois, il faut mentionner que le deuxième problème concerne un seul groupe : 9 des 16 occurrences de « dire » sont employées par ce groupe ; deux autres groupes ont utilisé respectivement trois et quatre occurrences, tandis que le dernier groupe n'a pas utilisé ce verbe.

Les activités fondées sur la recherche de ces lexèmes dans les lignes de concordance pré-sélectionnées semblent avoir été utiles pour leur repérage car la longueur importante du corpus ne le garantit pas. En effet, 14 verbes et expressions prépositionnelles différents figuraient dans les lignes de concordance pré-sélectionnées ayant fait l'objet de tâches d'entraînement en préparation de la première version de l'article et nous constatons que huit de ces unités sont reprises dans les articles : raconter, révéler, continuer, avouer, confesser, selon, d'après et pour. Ce résultat confirme l'utilité des concordanciers pour la rédaction et la révision des textes d'apprenants de L2 ou de L3 (cf. Schaeffer-Lacroix 2014, 2010, Macaire et Boulton 2014).

Les entretiens semi-directifs avec les groupes à la fin de la tâche-projet confirment l'efficacité de ce type de travail pour l'enrichissement du vocabulaire et la prise de conscience des normes du genre. L'extrait de l'entretien avec le Groupe 2 ci-dessous illustre le ressenti de la majorité des apprenants :

- Enseignante : *What will you memorize from this project? + When you think about it, in general?*
 Dariya : *Email structure.*
 Enseignante : *Email structure, ok.*
 Dariya : *+ Some useful phrases ++ for writing the article.*
 Enseignante : *Uhu.*
 Ricardo : *Some new vocabulary.*
 Enseignante : *Vocabulary also? +++ Two things, one thing. (rires)*
 Olga : *I have two things to say, like =*
 Enseignante : *You can say the same as Dariya?*
 Olga : *Yeah.*
 Enseignante : *Uhu. + Ok, anything else?*
 Ricardo : *The structure of the article, how to write them.*
 Enseignante : *Mm, good. +++*
 Olga : *And probably the practice. You practice French, even it's, it's written French, but you still practice it with the native speaker.*

Certains étudiants citent des mots qu'ils ont appris (Marten se rappelle « bâtiment » et « sauter » ; Stella dit qu'elle se rappellera comment dire en français *regarding something*). Presque tous mentionnent que les corpus les ont aidés à faire plus attention à la structure de leurs textes et aux conventions de la correspondance avec des Français, notamment à être plus polis et à commencer et finir les courriels de manière appropriée. Il est évident que l'analyse de l'*input* a contribué à rapprocher la structuration et la mise en page des PE des articles du corpus. Par exemple, Andrey qui a réalisé plusieurs améliorations de l'article de son groupe explique qu'il n'avait fait attention à l'organisation de ce genre d'article qu'en lisant les textes mis à leur disposition : leur dernière version contient un titre, une introduction et des intertitres en gras (cf. Figure 27).

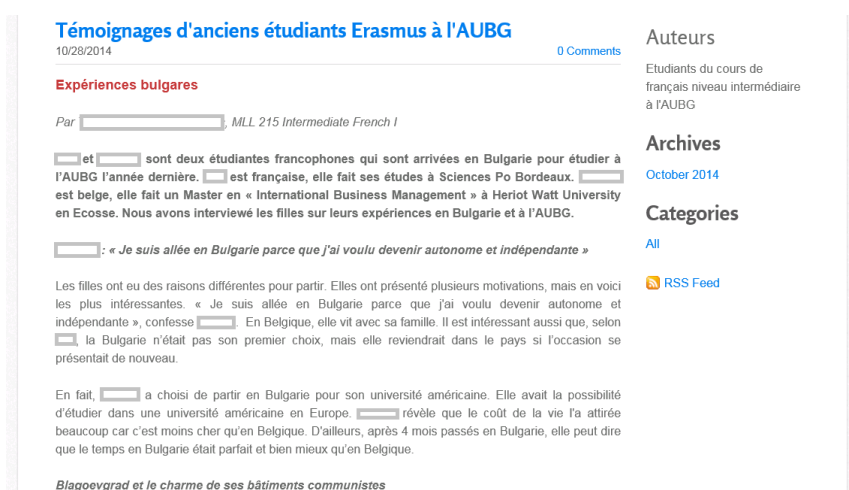


Figure 27 : Exemple de mise en page d'un article-témoignage publié sur le blog des étudiants

7.6. Production écrite à l'aide d'outils en ligne

7.6.1. Stratégies de production écrite et affordances des outils

Afin d'étudier de plus près le processus de PE à l'aide d'outils en ligne nous avons analysé les enregistrements vidéo de PE en temps réel accompagnée de réflexion à haute voix de quatre apprenants du groupe de niveau B1. Nous ajoutons à cette analyse la PE enregistrée d'une ancienne étudiante du même niveau⁵⁹ qui a participé à notre expérimentation pour pré-tester la procédure d'enregistrement. L'étude de sa PE est intéressante car cette étudiante a produit également un post-test, en essayant de réécrire la même production sur papier et sans aucune aide 30 min. après la rédaction avec outils en ligne. Nous n'avons pas eu la possibilité de faire ce type de post-test avec les apprenants du groupe B1.

Le tableau 33 résume quelques paramètres des textes produits et les outils utilisés le plus souvent par les cinq étudiants de ce niveau ayant participé à l'expérimentation.

Pseudo-nymes des étudiants	n. de mots/temps pour la rédaction	vitesse d'écriture (mots/min.)	% des mots écrits à l'aide des outils en ligne	Outils en ligne utilisés				
				traducteurs	correcteurs	dictionnaires contextuels multilingues	dictionnaires bilingues et monolingues	autres
Andrey	170 mots/ 46:09 min.	3,7	32%	✓	✓	✓		✓
Stella	123 mots/ 35:25 min.	3,5	93%	✓	✓			
Marina	277 mots/ 29:20 min.	9,5	25%	✓	✓	✓		✓
Dariya	174 mots/ 43:39 min.	4,0	51%	✓	✓	✓		✓
<i>Mila</i>	<i>189 mots/ 27:54 min.</i>	<i>6,9</i>	<i>93%</i>	✓			✓	✓

Tableau 33 : Paramètres des textes produits et outils d'aide à la rédaction en ligne utilisés

Les statistiques révèlent qu'il n'y a pas de corrélation entre la vitesse de rédaction et la fréquence d'utilisation des outils. Les apprenants se servent surtout du traducteur automatique *Google*, du correcteur du logiciel *Microsoft Word* et des dictionnaires contextuels multilingues *Linguee* et *Reverso Context*. Certains apprenants consultent occasionnellement *Wikipédia* comme corpus multilingue, le conjugueur de *l'Obs*, le moteur de recherche *Google* et des textes-modèles en ligne. Par contre, les dictionnaires mono- et bilingues semblent être sous-exploités.

Les affordances des outils permettent de mettre en œuvre des stratégies de production écrite qui conduisent vers plus de créativité et l'usage autonome de la langue (*cf. supra* : 4.5.1). L'analyse des enregistrements vidéo nous a permis d'identifier cinq types de stratégies

⁵⁹ Les données concernant cette étudiante figurent en italiques à la fin du tableau 33.

dont les apprenants se servent pour produire des textes à la fois plus proches des normes en français et pour exprimer leur pensée le plus librement possible.

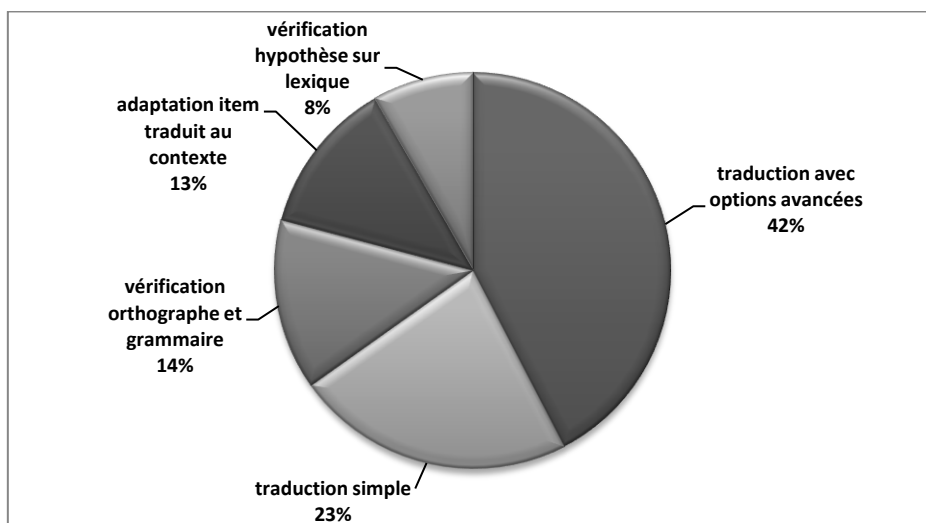


Figure 28 : Stratégies de production écrite à l'aide d'outils en ligne

Une partie de ces stratégies tendent à diminuer la charge cognitive, tandis que d'autres comprennent des opérations plus complexes qui demandent plus d'attention de la part de l'apprenant. Nous les classons ci-dessous selon les ressources cognitives mobilisées, en commençant par celle qui retient le moins l'attention⁶⁰ :

- **traduction simple à l'aide du traducteur automatique ou du dictionnaire contextuel** : 23% de tous les cas d'utilisation d'outils en ligne recensés correspondent à cette stratégie (équivalents à une - cinq consultations par étudiant). La rapidité des opérations encourage la fluidité car elle permet de poursuivre l'écriture sans trop se distraire et donc, de se focaliser sur le sens du message. On observe ce type de stratégie aux moments où le scripteur se hâte de transcrire ses pensées pour ne pas les oublier. L'outil le plus utilisé dans ces cas est le traducteur automatique et parfois, le dictionnaire contextuel. Il s'agit en général de la traduction de mots ou constructions brèves, par exemple *complicated* – « compliqué », *friendship* – « amitié », *rivals* – « rivaux », *seeks vengeance* – « cherche à se venger ».
- **vérification de l'orthographe et de la grammaire** : 14% des cas relèvent de cette stratégie. Le plus souvent la vérification se fait par simple clic droit dans *Word*, elle est très rapide et demande peu d'attention. Pourtant, dans certains cas, les

⁶⁰ Notre jugement est fondé sur le temps passé à consulter l'outil et sur la présence ou l'absence de réflexion à haute voix : moins l'apprenant s'attarde à consulter l'outil avant de continuer à écrire, moins son attention se focalise sur ce problème.

apprenants passent plus de temps à vérifier la correction à l'aide d'autres outils : un conjugueur, le moteur de recherche *Google* ou un dictionnaire bilingue en ligne. Ces rétroactions correctives à l'aide des outils peuvent être considérées comme SPA, surtout dans les cas où la correction demande plus de temps et d'attention, d'autant plus qu'on observe le réemploi d'items déjà corrigés à l'aide des outils. À titre d'exemple, Marina vérifie la conjugaison du verbe « réussir » en passant par le moteur de recherche *Google* qui la redirige vers le conjugueur de *l'Obs* où elle trouve la forme « il réussit ». Plus loin dans son texte, elle réemploie la même forme automatiquement, sans s'attarder pour réfléchir ou chercher à la copier.

- **vérification d'une hypothèse au sujet d'éléments lexicaux partiellement connus** : 8% des cas correspondent à cette stratégie, c'est-à-dire chaque apprenant vérifie en moyenne 2,6 items à l'aide des outils (entre zéro et six). Les étudiants commencent à écrire ou prononcent le mot ou l'expression en français mais veulent s'assurer que leur hypothèse est correcte en vérifiant l'item soit dans un dictionnaire contextuel ou bilingue, ou encore dans le traducteur automatique. La confirmation par l'outil et la reprise peut correspondre à une SPA et donc, conduire à la mémorisation de l'élément à court ou à long terme. Par exemple, Dariya veut écrire « ses aventures » mais son hypothèse initiale est « son adventures » qui ressemble à la construction en anglais. Elle trouve l'expression correcte en cherchant *his adventures* dans *Reverso Context*. De la même manière, elle cherche la confirmation de ses hypothèses sur le verbe « étudier » et les constructions « aller quelque part » et « rester à la maison ».
- **adaptation d'un item traduit au contexte** : dans 13% des cas de traduction à l'aide des traducteurs ou des dictionnaires contextuels, les apprenants transforment le résultat. Il s'agit le plus souvent d'une adaptation qui s'impose pour rendre l'élément traduit conforme aux conventions sociopragmatiques selon le contexte, par exemple, en prenant en compte le statut de l'énonciateur et du destinataire, leur relation et le genre textuel. Chez certains apprenants, cette stratégie est devenue presque automatique et ils ne s'attardent que très peu de temps pour faire la transformation nécessaire. Ainsi, ils remplacent par « tu » le pronom « vous » que *Google* affiche d'habitude en traduisant à partir de l'anglais quand ils écrivent un courriel informel. Il en est de même pour les exemples traduits dans *Linguee*. D'autres adaptations concernent les marques du féminin, la transformation du temps du verbe, des adjectifs possessifs et de la préposition en article contracté

(« contrairement à » devient « contrairement au ») ou l'ajout d'autres éléments (« je propose » devient « je te propose »).

- **traduction en utilisant les options avancées des outils** : les cas les plus nombreux d'exploitation des outils (42%) représentent des recherches de traductions alternatives (synonymes, reformulations, segmentation des phrases, traduction inverse du résultat, croisement des outils etc.). En effet, ces opérations favorisent l'extension du lexique et le repérage en contexte, c'est-à-dire créent des SPA. Stella a rédigé par exemple « Tu as un caractère rebelle, mais aussi une âme très sensible », en explorant différentes options avancées du traducteur *Google*. Cependant, parfois les apprenants passent trop de temps à faire de la recherche, à reformuler ou transformer l'item recherché, en naviguant entre les différentes options d'un outil ou entre plusieurs outils. Ceci augmente la charge cognitive et ils perdent de vue soit la forme, soit le sens de leur message. Ainsi, Andrey a rédigé son courriel en tutoyant son ami mais a fini le message, en oubliant de transformer la formule qu'il a trouvée dans *Linguee* : « Je me réjouis d'avoir de vos idées et de vos nouvelles ! ».

Le choix de la stratégie dépend souvent du flux des idées de l'apprenant : plus il a d'idées, plus il choisit les fonctions simples des outils afin de poursuivre la rédaction. Les traducteurs semblent préférés justement en raison de la rapidité des opérations qu'ils permettent et de la possibilité d'explorer plusieurs options en quelques clics : segmentation des phrases en éléments de moindre longueur, menus déroulants proposant des synonymes, consultation des informations complémentaires au-dessous des fenêtres du texte traduit qui semblent être issues de traitement de corpus larges disponibles sur Internet. Ceci explique peut-être le fait que les apprenants ne consultent que très rarement des dictionnaires bilingues et monolingues en ligne. Par contre, certains apprenants trouvent les dictionnaires contextuels *Linguee* et *Reverso Context* plus performants et les utilisent pour choisir parmi les traductions parallèles multiples en contexte. Un atout de *Linguee* est qu'il propose des traductions dans 25 langues. Il faut cependant faire attention car les traductions proposées relèvent souvent du registre soutenu⁶¹ et de ce fait, il est nécessaire de faire des adaptations au contexte de la PE. Le moteur de recherche de traductions en contexte *Reverso Context* est plus récent et ne

⁶¹ Selon le site, les textes traités dans les traductions proviennent « d'Internet et en particulier de sites d'entreprises, d'organismes internationaux ou d'universités ayant été traduits par des professionnels. On y trouve également des sources particulièrement précieuses telles que la documentation des institutions européennes ou des textes de brevets ».

fonctionne qu'en 10 langues pour le moment. Par contre, les corpus traités sont beaucoup plus variés et appartiennent à des registres de langue différents⁶². Avec cet outil, il faut être attentif aux exemples provenant de sous-titres de films car la qualité des traductions n'est pas toujours satisfaisante et les apprenants risquent de choisir des éléments non conformes aux normes du français.

En considérant les affordances des outils et la façon dont les apprenants les exploitent, nous pouvons conclure que leur utilisation réfléchie et encadrée permet d'encourager la créativité, dans la mesure où se mettent en œuvre plus souvent des stratégies « de réalisation », « d'essai » et « de construction sur un savoir antérieur » que de simplification et « d'évitement » (Conseil de l'Europe : 53). Ce type de travail peut mener au développement accéléré de différents aspects langagiers et rendre l'apprenant plus autonome comme il devient capable de vérifier seul ses hypothèses et de contrôler la qualité de sa PE. Le ressenti des apprenants au sujet des affordances des outils sera étudié au point 7.7 où nous présenterons l'analyse qualitative des données d'ordre introspectif (questionnaires, entretiens et protocoles verbaux).

7.6.2. Activation de L1 et de L2

Tous les apprenants ont utilisé l'anglais comme langue dominante lors de la rédaction et pour réfléchir à haute voix. 73% des cas d'emploi des outils (traduction simple, traduction avec les options avancées et vérification d'une hypothèse sur le lexique) correspondent donc le plus souvent à la traduction anglais – français mais il arrive que la L1 soit également activée. Nous avons observé par exemple des cas où les étudiants ne se rappellent pas le mot exact en anglais dont ils ont besoin et cherchent à traduire un mot à partir de leur L1 (bulgare, russe et ukrainien). Ils traduisent le mot soit directement en français, soit d'abord, en anglais et ensuite, en français. Au total cinq cas de ce type sont observés chez trois apprenants. La traduction de tous les éléments lexicaux recherchés a été réussie. Par exemple l'adjectif « irascible » a été utilisé après la recherche du mot bulgare *cnпuxав* dans le traducteur et puis, vérifié dans le dictionnaire multifonctions en ligne *Mediadico* de TV5 ; l'adjectif « imprévisible » a été choisi après la traduction du russe *непредсказуемый* en passant par le mot en anglais *unpredictable*.

Nous avons rencontré également quelques cas d'activation de l'anglais L2 dans des situations de résolution de problèmes liés au lexique. Certains cas sont des propositions

⁶² Le site de l'outil affiche que les exemples d'utilisation en contexte proviennent de « textes de la vie courante (dialogues de films, articles de journaux, etc.) et de documents officiels ».

erronées du traducteur automatique que les apprenants reprennent en raison de leur proximité formelle avec l'anglais. Tels sont par exemple « caractère principal » comme traduction de *main character* et « spoiler », mot anglais que *Google* n'a pas réussi à traduire et que l'étudiant a repris en pensant que le mot français était analogique. Toutefois, la proximité lexicale semble en général faciliter la recherche d'unités lexicales : lorsque l'outil propose plusieurs variantes, les apprenants tendent à choisir celle qui leur semble familière, soit parce qu'ils l'ont rencontrée avant, soit parce qu'elle est proche de l'anglais. Ainsi, le choix du mot nécessaire se fait très vite par exemple dans le cas de « magique » et « magie », « exposer », « le reste », « favori », « excitant » etc. dont les équivalents anglais sont très similaires au français.

Par ailleurs, les règles d'emploi des pronoms « tu » et « vous » en français sont analogiques à celles des L1 des apprenants (bulgare, russe et ukrainien). Ceci pourrait expliquer la transformation presque automatique de la traduction du pronom *you* proposée par le traducteur afin de l'adapter au contexte informel.

Notons également que dans le cas de PE sans outils d'aide à la rédaction, les apprenants comptent beaucoup plus sur leur répertoire plurilingue. Ainsi, ils s'appuient sur les langues connues afin de trouver les moyens linguistiques nécessaires pour formuler leur texte en français. En comparant la PE de Mila rédigée à l'aide des outils et celle écrite sans aucune aide 30 min. après la première⁶³, nous observons que le second texte est plus bref (122 mots contre 189 pour la première version) et rédigé plus rapidement (10 min. contre 27:54 min. pour la première PE). Cette plus grande rapidité peut être expliquée par le fait qu'il s'agit de la réécriture d'un texte déjà rédigé et non d'une rédaction nouvelle, ce qui signifie que le scripteur se concentre principalement sur l'étape de mise en texte et moins sur la recherche d'idées et la planification. On constate surtout que la deuxième PE contient une syntaxe simplifiée et des traces de l'activation de l'anglais mais aussi du lexique et des constructions partiellement mémorisées et réemployées après avoir fait l'objet d'un traitement particulier avec les outils dans la première PE.

Du point de vue syntaxique, les phrases sont moins longues et certains détails sont omis. L'activation de l'anglais et parfois, du bulgare est observable au niveau de l'orthographe, de l'ordre des mots et du choix du lexique. L'ordre des mots semble résistant : l'apprenante a utilisé par exemple « la dernière semaine », « irascible homme » et « Il aussi révèle comment... ». Les adjectifs et les verbes proches de l'anglais trouvés la première fois à

⁶³ Les deux versions sont consultables dans l'Annexe 15.

l'aide du traducteur et du dictionnaire sont réutilisés et semblent pouvoir être mémorisés plus vite que le lexique moins proche : Mila a sélectionné et réutilisé « irascible » (au lieu de « en colère »), « remarquable », « exposer » (au lieu de « montrer »), « révéler » et « ressembler », bien que parfois avec des erreurs d'orthographe. Certaines phrases et constructions, de même que les titres des livres qui ont été recherchés avec les options avancées des traducteurs ou en croisant plusieurs outils sont aussi mémorisés et réutilisés partiellement : « Elle est une voyante » « parle avec les fantômes », « comment la modernisation a tué la magie du passé », « Le livre expose le système politique et la dictature militaire à Chili » et les titres « La maison aux esprits » et « Cent ans de solitude ».

Nous pouvons conclure que l'activation de langues proches est de nature différente lorsque l'apprenant se sert d'outils d'aide à l'écriture et qu'il écrit en ne comptant que sur ses ressources internes. Dans le premier cas, surtout s'il recourt aux outils fondés sur la traduction, les langues-sources sont actives constamment et donnent lieu à la mise en œuvre de stratégies de réalisation et d'évaluation du résultat qui conduisent à la complexification et à la meilleure correction du texte produit. Dans le second cas, l'activation de ces langues est à la base de stratégies compensatoires plurilingues qui laissent plus souvent des traces dans le produit final.

7.6.3. Fonctionnement du métasystème chez les apprenants plurilingues

L'analyse de la PE en temps réel et des réflexions à haute voix a révélé plusieurs épisodes où les scripteurs produisent du discours méta portant sur les aspects discursifs, pragmatiques et linguistiques de leur texte. Ils témoignent de la mise en place d'un métasystème développé que la recherche antérieure sur le plurilinguisme a étudié (cf. *supra* : 2.2.5.1).

7.6.3.1. Conscience métadiscursive et métapragmatique

La réflexion au niveau métadiscursif et métapragmatique est révélée en particulier dans les moments où les apprenants planifient leur texte ou ses parties ou bien essaient de le restructurer. Presque tout le monde passe un moment à réfléchir sur les conventions du genre, par exemple comment introduire le sujet, quelles parties inclure et comment terminer leur courriel. Certains apprenants procèdent à une écriture intertextuelle et semblent faire attention aux normes du discours respectif. La transposition d'un genre à l'autre est observée lorsque le scripteur décide d'utiliser des informations trouvées par exemple, dans *Wikipédia* : Andrey lit la présentation du film *Forrest Gump* pour se rappeler son sujet et reformule quelques expressions pour recommander ce film à un ami dans son message. Il explique comment il se

sert de *Wikipédia* de la manière suivante : « *So, here I can find some information and use some phrases to write in my email* ». Dans des cas pareils, les apprenants sont en général attentifs au style du genre et veillent au registre de langue approprié. Nous avons étudié plus haut la substitution de formules du registre soutenu par celles du registre familier qui s'imposent dans le travail avec les traducteurs et les dictionnaires contextuels (cf. *supra* : 7.6.1).

Même si parfois les apprenants pratiquent le copier/coller d'éléments brefs (formules d'adresse ou de politesse, collocations ayant une fonction descriptive), ils essaient d'adapter les éléments repris aux paramètres contextuels de leur production. À titre d'exemple, Dariya trouve l'expression « quant à votre question » pour *As for your question* mais elle pense que c'est trop formel et fait de nouvelles recherches et traductions pour arriver à la variante « en ce qui concerne ta question sur ». Bien que la transformation ne soit pas toujours la plus adéquate, les opérations de transformation laissent entendre que les scripteurs sont conscients du besoin d'adaptation. Les transformations inadéquates sont dues soit à la connaissance insuffisante des variations contextuelles, soit à la charge cognitive augmentée. Par exemple, Dariya recopie à la fin de son courriel « Je te remercie à l'avance » mais elle ne s'aperçoit pas que le modèle consulté relève du contexte professionnel : il s'agit d'un courriel adressé à un collègue et non à un ami. En général, ces observations confirment ce que Cali (2006) a constaté chez des apprenants plurilingues de français mais au niveau supérieur à B2 : dans leur production ils font preuve d'une sensibilité élevée aux aspects discursifs et textuels (cf. *supra* : 4.5.3.5.)

7.6.3.2. Conscience métalinguistique

En ce qui concerne le fonctionnement du système métalinguistique, presque tous les cas de consultation des outils donnent lieu à la réflexion sur la langue, par exemple quand on veut appliquer une règle de grammaire (marque du féminin, forme de l'adjectif possessif, formation d'un temps, conjugaison d'un verbe etc.), s'assurer du sens d'un mot, s'appuyer sur la proximité lexicale, s'autocorriger ou en général, lorsqu'on est en train de tester une hypothèse. Lors du travail avec les outils les apprenants de ce niveau font preuve d'une conscience épilinguistique : ils ont développé une sorte d'intuition ou de jugement interne pour décider si une proposition de l'outil est bonne ou non, ce qui les pousse, quand ils ne sont pas satisfaits du résultat, à continuer à explorer d'autres options ou outils. Cette observation se rapproche du concept de moniteur plurilingue renforcé (« *enhanced*

multilingual monitor ») qui fait partie du Modèle dynamique du plurilinguisme de Herdina et Jessner (2002) (cf. *supra* : 4.5.2.).

La proximité linguistique semble être perçue comme signal de correction parce que les apprenants ne s'arrêtent presque pas pour vérifier les items : ils les acceptent comme traduction correcte et adéquate. Néanmoins, à ce niveau, il y a toujours le risque de choisir des faux amis ou des traductions non conformes en raison de la polysémie (« cas pour téléphone portable » pour *case for mobile phone*, « la parcelle du film » pour *movie plot*). Les apprenants développent différentes techniques pour éviter des problèmes de ce genre. Par exemple, ils reformulent leurs phrases ou expressions en anglais lorsque la traduction leur semble non conforme. Ainsi, en réfléchissant aux transformations et aux adaptations qu'elle a réalisées, Stella fait le commentaire suivant « *It's good always to choose the options for improving of the translation but you have to know a little bit the rules about the grammar* ».

Le rôle de la conscience métalinguistique est très important dans les cas où les outils n'offrent pas de solution fiable. Outre les problèmes liés à la polysémie et à l'adéquation au contexte, les traducteurs automatiques ont d'autres limites. Par exemple *Google* ne traite pas de manière appropriée l'élision en français et affiche des résultats, tels que « je étudie », « nous ne avons pas vu », « le livre se appelle ». Il apparaît que la plupart des apprenants sont conscients de cette imperfection et corrigent les occurrences en question de manière automatique.

Le rôle du moniteur plurilingue est confirmé par la capacité des apprenants à reconnaître et à choisir des constructions formulaïques nouvelles qu'ils trouvent surtout en se servant des dictionnaires contextuels grâce aux exemples de traduction parallèle. Nous avons observé la façon dont ils décident de reprendre des constructions qui leur semblent idiomatiques en français. Cette opération peut être considérée comme un atout des outils de traduction contextualisée et si elle est encouragée par des pratiques complémentaires, elle pourrait mener à l'extension des ressources lexicales. Ainsi, lorsque Andrey cherche l'équivalent de *I am looking forward to hearing from you* dans *Linguee*, il s'arrête d'abord sur « Nous attendons votre courriel » qu'il transforme en « J'attends ton courriel » mais ensuite examine d'autres exemples et choisit « Nous nous réjouissons d'avoir de vos nouvelles et de recevoir vos commentaires et idées » qu'il essaie d'adapter au contexte en écrivant « Je me réjouis d'avoir de vos idées et de vos nouvelles ! ». Dariya choisit « Il doit relever des défis » pour *He faces challenges* en comparant les exemples dans *Reverso Context* dont elle vérifie également le sens dans le traducteur *Google*.

Les exemples d'activité méta au niveau discursif, pragmatique et linguistique relevés dans les enregistrements vidéo confirment que les apprenants de français L3 de niveau B1 sont en train de développer un système de contrôle souple qui leur permet de manipuler leurs propres ressources langagières et des aides à la rédaction externes de manière à atteindre une plus grande complexité et une plus grande correction de leur expression écrite. De ce fait, il est possible d'avancer que le travail avec les outils d'aide à la rédaction et à la révision proposant des options de traduction contextualisée et permettant le repérage des écarts, favorise l'apprentissage et le développement langagier en général.

7.7.Évaluation du dispositif hybride par les apprenants de niveau B1

7.7.1. Évaluation de la tâche-projet « Témoignages »

Pour étudier le ressenti des apprenants au sujet du dispositif hybride et de leur participation à la tâche-projet « Témoignages », nous avons recueilli leurs réponses à un questionnaire d'introspection après les premières étapes et enregistré un entretien semi-directif à la fin du semestre. Étant donné la nature dynamique du dispositif proposé, il était important d'étudier l'attitude des participants à plusieurs reprises afin d'ajuster les tâches pour mieux répondre aux besoins apparus (cf. *supra* : 4.3.2).

7.7.1.1.Questionnaire d'introspection

Le questionnaire intermédiaire (cf. Annexe 19.2) a révélé que 9 des 10 étudiants considéraient que grâce à cette tâche, leur PE en français s'améliorait surtout en termes d'adéquation mais aussi de complexité et de correction. Sept d'entre eux ont affirmé être plus attentifs à l'organisation des textes et six ont ressenti des progrès en fluidité. La majorité a accompli toutes les étapes de la tâche, mais seulement la moitié a travaillé sur l'analyse des textes. À ce stade, ils étaient surtout satisfaits d'avoir la possibilité de :

- repérer des mots et expressions utiles grâce aux activités d'entraînement ;
- réviser leur premier jet à l'aide du *feedback* de l'enseignant ;
- lire des exemples de textes en français ;
- échanger par courriel avec les partenaires francophones.

Seulement la moitié a apprécié la rédaction collaborative au laboratoire de langues. En effet, la majorité a opté pour le mode d'écriture individuel, ce qui a posé problème pour le déroulement ultérieur de la tâche et a entraîné des ajustements des activités planifiées. Ce type d'imprévu est discuté plus loin, dans le chapitre où nous analysons les particularités du

dispositif découlant de sa conception dynamique (cf. *infra* : 10.2). Il en est de même pour la publication en ligne du produit final de la tâche (cf. *infra* : 10.3).

En ce qui concerne le rôle du *feedback* indirect fourni par l'enseignante-tutrice, il est considéré utile, voire très utile par tous. Sept apprenants ont dit préférer ce type de rétroaction à la correction directe de leurs PE. Par exemple, ils expliquent leur préférence de la manière suivante :

« *Because we want to improve our writing skills, and we won't if our mistakes are corrected by smb else.* »

« *because otherwise I would not remember my mistake.* »

Un étudiant a expliqué les avantages des deux types de *feedback* :

« *Direct corrections will show us where is the mistake. But comments are also good because it is useful to find your mistakes by yourself.* »

Trois apprenants préfèrent apprendre par tâches-projets au lieu d'utiliser le manuel mais la moitié trouve que les deux sont utiles. Ils les comparent ainsi :

« *Projects are more interesting and useful because it's an application of language skills.* »

« *Projects give more solid knowledge.* »

« *Projects are more interesting to do and I practice more.* »

« *I think the projects are more creative and useful.* »

« *Both of them give a lot of practice in grammar and writing.* »

« *basically it's like 70/30. The textbook gives more materials, I think.* »

Les difficultés qu'ils rencontrent sont liées surtout à la compréhension des textes et des consignes en français (pour quatre apprenants) et au manque de temps pour travailler et respecter les échéances (pour trois répondants). Pour améliorer le travail, certains recommandent d'avoir plus d'exemples et d'explications, de donner priorité à la rédaction individuelle et de compléter la tâche par des étapes permettant de pratiquer la compréhension et la production orale.

7.7.1.2. Entretiens de groupe semi-directifs

Les entretiens de groupe semi-directifs enregistrés à la fin de la formation en automne 2014 avec les dix étudiants du cours *Intermediate French I* ayant travaillé sur la tâche-projet « Témoignages » ont permis de recueillir des données introspectives plus détaillées (cf. transcription dans l'Annexe 17). Les réponses aux questions qui visaient à obtenir des clarifications au sujet de la rédaction collaborative et de la publication des PE sont discutées plus loin (10.2, 10.3). Nous n'analysons ici que trois thèmes qui informent sur les modalités

de communication avec les partenaires francophones, au sein du groupe et l'utilisation des outils et des ressources d'aide à la rédaction.

Nous nous sommes d'abord intéressée si les apprenants auraient préféré interviewer les partenaires francophones oralement au lieu d'écrire des courriels, étant donné que nous avons lu des commentaires de ce genre dans les réponses aux questionnaires intermédiaires. Selon six apprenants les entretiens par écrit étaient mieux adaptés à leur capacité d'interaction en français, comme le témoigne cet extrait de l'entretien avec Marten et Andrey :

- Enseignante : *[...] so for this project we exchanged emails. Would you prefer oral interviews with the native speakers?*
Marten : *Umm, no.*
Enseignante : *Uhu, why no?*
Marten : *Because... uuh, + when I try to speak in French, and especially about more difficult subjects, I, emm, really overthink my sentences, so =*
Enseignante : *= uhu, ok*
Marten : *= it won't be a fluent conversation, I don't think it would be comfortable =*
Enseignante : *= uhu*
Marten : *= for French speakers.*
Enseignante : *So email was ok for you?*
Marten : *Yeah, because you can think about your sentences and correct them where you need it.*
Enseignante : *Ok, ok. So Andrey, what do, what do you think?*
Andrey : *Basically the same, maybe in future, when my skills will be better, I will communicate orally better, then maybe yes. For now it's almost impossible. (rire)*

Dans le groupe de Ricardo, Olga et Dariya, seulement le premier se sentait préparé à communiquer oralement :

- Enseignante : *[...] would you prefer oral interviews with these native speakers?*
Ricardo : *Yes. It's more dynamic, more interactive, so yes.*
Enseignante : *You think it's more interactive?*
Ricardo : *Yes.*
Enseignante : *Well, we could do Skype, for example. + It's a little bit difficult to organize, but not impossible. Uhu, Olga?*
Olga : *I don't know (rire), probably I'm not very confident about my level of French, that's why + I will not be able to talk to them =*
Enseignante : *= so, at this point, was it good just exchanging in writing =*
Olga : *= to write them, yeah.*
Dariya : *Yeah.*
Enseignante : *For you also?*
Dariya : *I agree with Olga.*

Une autre question concernait la langue utilisée pour échanger entre les membres du groupe lors de la réalisation des tâches. Deux groupes ont utilisé l'anglais pour discuter et le français, seulement quand ils formulaient des parties du texte. Les membres de ces groupes étaient en effet de nationalités différentes et l'anglais était donc leur langue commune. Par contre, Stella et Polina ont trouvé le plus commode de discuter en bulgare puisque c'était leur L1 commune mais elles se sont servies du français de temps en temps. Endri et Marina

expliquent que leur choix de communiquer en anglais au sujet de la tâche était dû à leurs difficultés de s'exprimer librement en français :

Endri : *We mostly used English =*
 Enseignante : *= Mhm*
 Marina : *= because our French is not that good (rire), at least mine isn't. And I don't feel confident speaking, 'cause I always make mistakes. That's why.*
 Endri : *We can understand each other better in English.*

Le groupe de Ricardo, Olga et Dariya est le seul à avoir choisi de communiquer en français mais ils se sont servis également de l'anglais en cas de difficulté. Le travail collaboratif a donc donné lieu à des interactions correspondant au *translanguaging* qui, comme on l'a vu, est censé renforcer les capacités de production en L2 ou L3 dans certaines conditions (cf. *supra* : 3.4.3).

La discussion sur l'emploi des outils numériques et d'autres ressources lors de la rédaction en français a permis de comparer ceux utilisés d'habitude et ceux qui ont été introduits pour la tâche. Les nombres entre parenthèses dans le tableau 34 indiquent combien de personnes ont mentionné les ressources respectives.

Outils d'aide et ressources employés d'habitude lors de la rédaction de devoirs écrits pour le cours de français	Outils d'aide et ressources jugés utiles pour rédiger les PE de la tâche-projet
Le traducteur <i>Google</i> pour traduire des mots ou vérifier l'orthographe (5) Les dictionnaires en ligne (4) Le moteur de recherche <i>Google</i> (2) Aide de personnes qui parlent français (2) Manuels et notes de cours (2) Le dictionnaire contextuel <i>Linguee</i> (1) Dictionnaires papier et ouvrages de grammaire (1)	Les ressources en ligne pour la tâche (exemples de courriels, d'entretiens et d'articles) (8) Le dictionnaire contextuel <i>Linguee</i> pour traduire des expressions (5) La fiche d'analyse des articles-témoignages (1) Sites web pour la conjugaison (1)

Tableau 34 : Comparaison des outils d'aide et ressources employés d'habitude et pour les tâches du dispositif

Parmi les ressources mises à disposition spécialement pour la tâche-projet « Témoignages », les apprenants mentionnent le plus souvent les exemples de textes des trois genres qu'ils ont dû produire. Cela devient évident par exemple, dans cet extrait de l'entretien avec Stella et Polina :

Stella : *The samples with the emails were very useful.*
 Polina : *And as well as the articles =*
 Enseignante : *= uhu*
 Polina : *= the interviews with the + different people. It was really useful.*
 Enseignante : *Uhu.*
 Stella : *Yeah, to, to=*
 Polina : *= because we can see how to structure.*
 Stella : *Yeah, how, how to, which, what type of questions to + to choose for an interview.*
 Enseignante : *Ok. + So this is what you remember, the links on website =*
 Stella : *= yeah, the samples were very useful.*

Marten et Andrey se rappellent un exemple particulier qui les a aidés à rédiger leur questionnaire pour l'entretien et confirment avoir appris comment organiser les articles-témoignages grâce aux exemples :

Marten : *Yes, we did use one example, yes, yes, then, yeah.*

Andrey : *Before we, we actually used the interview for + one interview for the questionnaire, yeah, it helped us a lot.*

Enseignante : *To formulate the questions?*

Andrey : *Yes.*

Enseignante : *Uhu, ok, and for this article I see that you have the introduction and so on, did you, did you know a little bit about this kind of structure before the project?*

Andrey : *No, just I found out about this structure from the articles you sent us.*

Marina se rappelle particulièrement la fiche utilisée pour analyser les caractéristiques de l'article-témoignage comme elle a trouvé cette PE la plus difficile à rédiger :

Enseignante : *Ok. And for this project+ did you use any additional tools that I provided you or maybe you found yourselves?*

Marina : *Well, all the papers that you gave us. I, I used the one, the one with, about the constructing the article, in order to decide which three points to pick for the three paragraphs. Like advice, experience, and whatever...*

En général, l'entretien a confirmé l'utilité de l'input et des tâches de sensibilisation et d'entraînement, les préférences des apprenants de ce niveau à communiquer par écrit avec les partenaires francophones et à recourir à d'autres langues connues pour discuter avec leurs pairs. En même temps, nous avons obtenu des clarifications au sujet de certains problèmes liés au travail collaboratif et à la publication des PE discutés plus loin (cf. *infra* : 10.2, 10.3).

7.7.2. Évaluation générale du dispositif

Les questionnaires complétés par les 10 apprenants ayant suivi le cours *Intermediate French II* au semestre de printemps 2015 avant et après leur participation au dispositif permettent de mesurer non seulement leur satisfaction générale du dispositif mais aussi d'analyser la façon dont ont évolué leurs attitudes par rapport à l'activité de rédaction et aux conditions de réalisation des tâches (cf. Annexes 19.1 et 20.3). La moitié avaient en effet participé aux tâches au cours des deux semestres et leurs réponses se fondent sur une expérience plus prolongée dans le cadre du dispositif.

Les apprenants évaluent très positivement leur participation aux tâches : tous les considèrent utiles et adaptées à leur niveau, 80%, motivantes et 90% trouvent que l'effort exigé de leur part correspondait à leurs attentes. Ils ont apprécié le plus le fait que leur travail était destiné à ou partagé avec des locuteurs francophones, comme le montrent ces commentaires :

« ... the most valuable part was that we wrote to real people, so we had to put real effort in it. »

« I think it was direct communication with native speakers. »

« Practice parts, where we had to communicate with French speaking people. »

« Learning how to write emails and sending actual emails to organizations. »

« Actually contacting the centers, along with the sample letters. »

Le deuxième avantage le plus cité est l'exploitation de textes-ressources qui les aident à structurer leurs textes de manière adéquate et à y puiser des mots et des constructions utiles. Ils pensent que leur PE a progressé en termes de correction, d'adéquation et de complexité grâce au travail d'entraînement et qu'ils sont devenus plus attentifs à l'organisation des textes.

En général, tous accepteraient de participer de nouveau à des tâches de ce genre. Certains recommandent de s'entraîner davantage à rédiger des productions libres et de travailler en binômes en classe. D'autres proposent de discuter des livres ou des films dans des blogs, d'organiser des jeux ou débats pour parler plus et de produire des vidéos. On voit que les recommandations concernent parfois le cours de français en général, pas seulement les tâches centrées sur l'écrit.

Pour rédiger leurs PE, la plupart des étudiants de niveau B1 affirment essayer d'écrire directement en français et ne recourir à d'autres langues qu'en cas de difficulté.

« If I can't find the right wording in French, I switch to English because it is more similar to French than Bulgarian. »

« I usually try to think and formulate sentences directly in French. When I struggle I try to translate from English, due to how close the two languages are. »

Ils ont le plus souvent des difficultés d'ordre lexical ou grammatical. Les stratégies de production écrite préférées quand ils ne se souviennent pas de mots ou d'expressions sont celles de la reformulation et de la simplification (respectivement pour huit et sept étudiants). Cinq apprenants s'appuient sur l'utilisation d'outils de référence s'ils en disposent et pensent également à des mots ou à des expressions similaires dans une autre langue.

Tous les apprenants apprécient la possibilité de remettre plusieurs versions des PE car cela leur permet de se focaliser sur les erreurs et d'essayer de les corriger seuls, ce qui d'après certains, favorise l'apprentissage et la compréhension. Ils trouvent que l'analyse des textes-ressources les a aidés à organiser leurs PE selon les normes attendues :

« French formal letters and their structure are different from those of English. Sample helped to understand the correct way to organize the texts. »

« *The one I found the most useful was the letter template, since I didn't know how to properly format it.* »

« *They gave me a good example of what was expected of me.* »

« *It is good to see how the text should be organized what phrases can be used.* »

« *The ones in French are always helpful, as you can try and imitate the model/structure. The ones in English help with general understanding.* »

Le travail sur les tâches sociales et les tâches d'entraînement a transformé les pratiques d'utilisation des outils entre le début et la fin de la formation (cf. Tableau 35).

Outils	Utilisés toujours et très souvent (début)	Jugés les plus utiles (début)	Jugés les plus efficaces (fin)
Dictionnaires bilingues en ligne	40%	20%	20%
Traducteurs automatiques	60%	50%	60%
Moteur de recherche Google	50%	10%	50%
Correcteurs d'orthographe et de grammaire	20%	0%	60%
Dictionnaires contextuels	40%	50%	80%

Tableau 35 : Évaluation de l'efficacité des outils par les apprenants de niveau B1

Parmi les fonctionnalités des outils d'aide à la rédaction et à la révision, à la fin, ils ont classé comme les plus performantes celles proposées par *Reverso* : traduction parallèle d'expressions en contexte et correction orthographique et grammaticale. Au sujet de *Reverso Context*, ils écrivent dès les premiers entraînements :

« *Recently I tried Context Reverso, and I found it very helpful. It's not automatic, so it causes less mistakes and you can see the use of word/phrase in practice.* »

« *I only found out about Reverso recently, but it's a gem. I use it to check my spelling and also to translate specific expressions from English to French. For normal words I use Google Translate.* »

Les traducteurs automatiques sont utilisés également par tous en raison de leur simplicité et de leur facilité d'accès mais les apprenants sont conscients de certaines imperfections au niveau supérieur à celui du mot :

« *I use it when I don't know how a word is spelled, so it autocorrects. Also it's easier to put letters like é, è, à, for example I write "etre", it corrects to "être". And of course to translate words.* »

« *Google Translate is somewhat helpful, because it gives a simple translation, but it isn't always precise enough.* »

Les réponses aux questionnaires de satisfaction confirment de nouveau que le mode d'écriture individuel est préféré à la collaboration par 9 des 10 apprenants. Seuls deux étudiants préfèrent travailler en binôme ou petit groupe en présentiel et en dehors du cours.

Ces choix sont cependant contradictoires avec l'évaluation des tâches d'entraînement réalisées en binôme au laboratoire de langues. Il apparaît que le travail collaboratif dans ces conditions a été apprécié par 70% des étudiants. Presque tous ont profité de la possibilité d'utiliser des aides en ligne et perçoivent des effets positifs sur le développement de leur PE.

7.8.Synthèse des résultats relatifs au groupe de niveau B1

L'impact du dispositif chez le groupe de niveau B1 qui était le groupe pilote pour notre recherche-action a été mesuré d'abord en observant l'évolution de quelques éléments langagiers dans les versions multiples des PE et les PE successives du même genre. Le tableau 36 résume les points de développement analysés dont la plupart se situent au niveau discursivo-pragmatique.

Éléments langagiers ayant évolué	Évolution observée
expression de la demande polie	mise en place de la demande indirecte ; conditionnel présent utilisé plus correctement pour exprimer une demande polie
connecteurs	augmentation de la fréquence et enrichissement du répertoire pour assurer la cohérence et organiser les textes
pronoms personnels « vous » et « tu »	utilisés avec plus d'adéquation au contexte
formules d'adresse et formules finales dans les courriels	enrichissement du répertoire utilisé et adéquation au contexte ; réutilisation de l' <i>input</i> avec adaptation
formules et techniques pour rapporter les paroles d'autrui	enrichissement du répertoire de formules utilisées (expressions prépositionnelles ; constructions verbales variées) ; meilleur respect des normes de citation et de reformulation
lexique, orthographe, morphosyntaxe	enrichissement selon le sujet traité, plus de correction et meilleure adéquation

Tableau 36 : Résumé des points principaux de développement observé

Ces gains sont à considérer en effet comme dynamiques, étant donné qu'il ne s'agit pas de pré et post-tests au sens traditionnel ni de l'évaluation des PE en tant que produit. Ils reflètent essentiellement une vision processuelle de l'activité d'écriture qui intègre les traces des interactions et rétroactions multiples dans un contexte de production particulier, ce qui est conforme aux conceptions socioconstructiviste et émergentiste (cf. *supra* : 4.3.1). En effet, les résultats ne prennent leur sens qu'en tenant compte des situations susceptibles de favoriser l'acquisition, notamment grâce aux dialogues entre l'apprenant et l'enseignant-tuteur en mode asynchrone, au va-et-vient entre le texte et l'*input* ou les outils lors de la rédaction et de la révision. Certaines productions ont également bénéficié du mode collaboratif d'écriture bien que celui-ci soit moins préféré que le mode individuel. Les SPA relevées résultent le plus souvent dans le réemploi d'éléments langagiers de l'*input* et plus rarement, du *feedback* indirect de l'enseignante-tutrice. Le nombre des SPA et le classement sont cependant approximatifs à cause de la difficulté de juger catégoriquement de la nature des cas recensés.

La rédaction à l'aide d'outils en ligne observée en temps réel dans les vidéos a révélé cinq types de stratégies dont les apprenants se servent pour produire des textes à la fois plus proches des normes en français et pour exprimer leur pensée le plus librement possible. Le choix de la stratégie dépend d'un côté du flux des idées de l'apprenant et de l'autre, de sa capacité à se concentrer sur le sens et la forme, tout en manipulant les outils. Les apprenants de ce niveau se servent en effet le plus fréquemment de la traduction à l'aide des fonctions complexes des traducteurs automatiques et des dictionnaires contextuels. Par conséquent, ce travail peut générer des SPA, surtout lorsque les étudiants s'attardent pour modifier l'élément traduit et l'adapter au contexte ou pour vérifier le résultat à l'aide d'un autre outil.

La réflexion métalinguistique à ce niveau est très active, notamment dans les cas de résolution de problèmes d'ordre lexical et morphosyntaxique. De plus, les tâches de la vie réelle (cf. Ollivier 2010) qui mettent les apprenants en contexte formel et informel favorisent le développement de la conscience métapragmatique et métadiscursive car ils sont obligés d'adapter leurs productions au registre respectif lorsqu'ils manipulent des ressources numériques variées. Néanmoins, l'emploi de certains éléments linguistiques et discursifs n'est pas stabilisé : l'activation partielle de l'anglais diminue mais reste perceptible au niveau du lexique et de la morphosyntaxe, ce qui se reflète également dans l'adéquation de l'expression des fonctions langagières observées.

L'implication des participants aux tâches est importante et en général, ils évaluent positivement l'expérience, d'autant plus que leur travail est validé en dehors du cadre scolaire.

Chapitre 8. Effets du dispositif chez les apprenants de niveau A1-A2

Tout comme dans le chapitre précédent, l'analyse débutera par les aspects discursivo-pragmatiques du développement langagier et les SPA observées lors de la réalisation des tâches par les 32 apprenants de niveau A1 et les 16, de niveau A2. Nous étudierons essentiellement le développement de l'expression du conseil et de la recommandation dans les PE relevant des genres « article-conseil » et « recette de cuisine ». Le chapitre se poursuivra par l'examen du travail avec les outils en ligne en analysant les enregistrements vidéo de la PE en temps réel de neuf étudiantes de niveau A2 et en les comparant aux stratégies des étudiants de niveau B1. Il se terminera par les résultats de l'évaluation du dispositif par les apprenants et la validation sociale des tâches.

8.1.Développement de l'expression du conseil et de la recommandation

Les tâches sociales réalisées par les apprenants de niveau A2 permettent d'observer l'évolution des réalisations linguistiques qui expriment les fonctions langagières « donner un conseil », « recommander » et « donner des consignes ».

Dans le cadre de ces tâches, les 16 apprenants ont rédigé au moins quatre PE :

- deux PE faisaient partie de tâches sociales et ont été révisées à l'aide du *feedback* indirect de l'enseignante-tutrice ;
- une PE résultait d'une tâche d'entraînement en binômes avec outils en ligne ;
- la dernière PE faisait partie de l'examen de fin de semestre.

Neuf des seize apprenants ont écrit en plus un texte dont la rédaction a été enregistrée en vidéo en temps réel.

Ces apprenants ont bénéficié d'un dispositif analogique à celui du niveau B1 : articulation entre la lecture et la production, utilisation d'aides à la rédaction et à la révision en ligne, en insistant sur les dictionnaires contextuels multilingues (*Linguee* et *Reverso Context*), ainsi que les traducteurs automatiques et les correcteurs de grammaire et d'orthographe. La seule différence est que les corpus de référence de petite taille contenaient des textes en français traduits en anglais sous forme de versions parallèles alignées au niveau de la phrase afin de faciliter la compréhension et le repérage d'expressions utiles pour la rédaction⁶⁴.

Nous analyserons d'abord le développement de l'expression du conseil dans les PE relevant du genre « article-conseil » répandu par exemple dans la presse mais aussi dans les blogs et les sites thématiques.

8.1.1. Développement de l'expression du conseil dans les articles-conseils

Analysés aux niveaux formel et stylistique (Richer 2009), les textes du corpus de référence « Articles-conseils » (972 mots) montrent que l'expression du conseil est présente sous les formes suivantes :

- verbe à impératif (2^e personne du pluriel et parfois, du singulier) ;
- construction impersonnelle ;
- construction contenant un verbe modal (le plus souvent devoir et pouvoir) ;
- construction avec l'infinitif qui sert à donner un conseil indirect et généralisé ;

⁶⁴ Les textes ont été traduits par notre étudiante-assistante et revus par la chercheure.

- autres constructions plus rares contenant par exemple, une condition introduite par « si » ou exprimant le moyen par le gérondif.

Les conseils exprimés à l'aide de ces constructions sont complétés par des segments plus longs qui représentent des séquences explicatives ou argumentatives visant à renforcer la pertinence des conseils donnés.

Nous avons analysé deux versions de la PE « Guide antistress » relevant de ce genre pour répondre à trois questions :

- L'écriture réursive et réflexive contribue-t-elle à l'emploi correct et adéquat de l'expression du conseil ?
- Dans quelle mesure les moyens linguistiques correspondent-ils à ceux utilisés par les locuteurs francophones ?
- L'exposition à l'*input* de quantité augmentée conduit-t-elle à la meilleure sensibilisation aux conventions du genre ?

8.1.1.1.Écriture réursive et *feedback*

Le tableau 37 résume les occurrences des quatre types les plus fréquents d'expressions relevées dans la première et la dernière version des articles-conseils (V1 et V2). Étant donné que la longueur des deux versions est presque identique les fréquences sont exprimées en nombres absolus.

	Conseil exprimé par				n. total d'occurrences
	verbe à l'impératif	verbe à l'infinitif	locution impersonnelle	verbe modal	
Article-conseil V 1	44	40	19	22	125
Article-conseil V 2	66	28	39	35	168

Tableau 37 : Occurrences des expressions du conseil dans les deux versions du *Guide antistress*

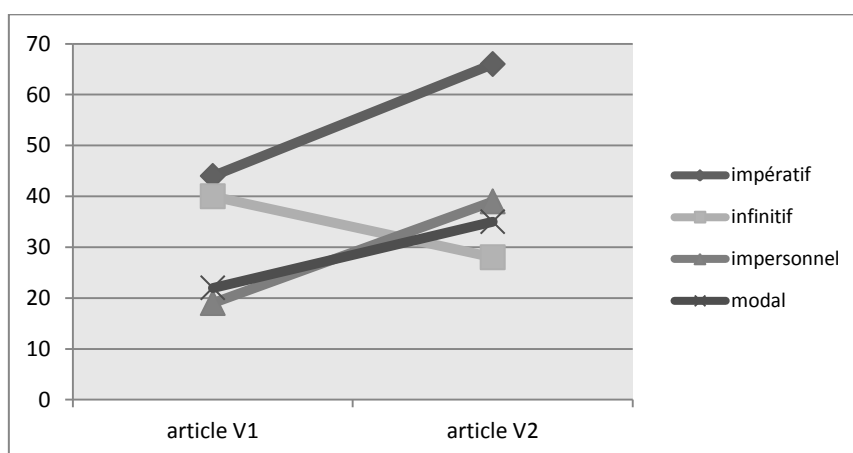


Figure 29 : Évolution des occurrences d'expression du conseil entre les deux versions du *Guide antistress*

Le changement principal entre la première et la dernière version de l'article-conseil consiste dans l'augmentation de 50% des occurrences de conseils exprimées par des constructions contenant un verbe à l'impératif (cf. Figure 29). Par contre, les constructions contenant un verbe à l'infinitif diminuent de 30%. En effet, l'emploi de ces infinitifs est inadéquat et correspond le plus probablement à l'activation de la construction anglaise qui correspond à la fois à l'infinitif et à l'impératif (*do* correspond à « faire », « fais » et « faites »). Une des raisons possibles de cette confusion serait la traduction imparfaite proposée par les traducteurs automatiques, par exemple le conseil « Faire quelque chose que vous aimez » formulé par une des étudiantes apparaît comme traduction de « *Do something you like* » dans le traducteur *Google*. Nous verrons plus loin que les productions écrites enregistrées en vidéo confirment cette hypothèse (cf. *infra* : 8.2). Les corrections sont faites à l'aide du *feedback* de l'enseignante-tutrice.

À part le changement concernant ces expressions, on observe l'augmentation de la fréquence des constructions contenant une locution impersonnelle et un verbe modal respectivement de 51% et de 37%. Elle pourrait être due à une relecture plus attentive de l'*input* et à l'entraînement avec la fiche d'activités de sensibilisation exploitant les textes-ressources et les dictionnaires contextuels (cf. Annexe 7.2.1).

Il s'ensuit que la version publiée dans le blog contient des expressions plus correctes, adéquates et variées par rapport à la première version. D'ailleurs, cette PE marque un développement important de l'expression du conseil si nous la comparons à la PE rédigée dans le cadre de la tâche-projet précédente « Destinations de voyage ». Cette dernière représentait un commentaire visant à recommander la ville d'origine des étudiants aux lecteurs d'un site français pour voyageurs. Bien que la séquence dominante de ce genre soit d'ordre descriptif, il doit inclure également une séquence injonctive, c'est-à-dire « recommander » ou « exprimer un conseil ». Le tableau 38 présente comment se répartissent les occurrences d'expressions de la recommandation ou du conseil utilisées par les 32 apprenants de niveau A1 ayant participé au projet « Destinations de voyage ».

Recommandation exprimée par				
verbe modal (pouvoir, devoir)	autre verbe (recommander, proposer)	locution impersonnelle (il faut, il vaut)	impératif	hypothèse avec « si »
42	6	2	2	8

Tableau 38 : Expressions de la recommandation, projet « Destinations de voyage »

À la différence de la PE rédigée dans le cadre de la tâche sociale « Guide antistress », les occurrences de ces expressions dans le commentaire comprennent un nombre limité de

constructions formées le plus fréquemment avec le verbe modal « pouvoir » et parfois, le verbe « recommander ».

8.1.1.2. Moyens linguistiques utilisés par les auteurs francophones

En comparant les moyens linguistiques exprimant le conseil utilisés par les apprenants dans la deuxième version de l'article « Guide antistress » à ceux dans le corpus de référence de petite taille relevant du même genre, nous obtenons les résultats suivants (Tableau 39) :

	Conseil exprimé par				
	verbe à l'impératif	verbe à l'infinitif	locution impersonnelle	verbe modal	autres
Corpus auteurs francophones	38%	15%	29%	12%	6%
Corpus apprenants V2	38%	16%	22%	20%	3%

Tableau 39 : Comparaison de l'expression du conseil entre le corpus d'auteurs francophones et le corpus d'apprenants

Le travail sur la tâche-projet « Guide antistress » semble avoir été le plus efficace pour l'emploi de l'impératif et de l'infinitif dont la fréquence est analogue à celle des auteurs francophones des textes auxquels les apprenants ont été exposés. Nous avons vu au point précédent que le *feedback* a joué un rôle important pour rendre leur utilisation conforme aux normes. Par contre, les apprenants utilisent moins les constructions contenant une locution impersonnelle et sur-utilisent les constructions avec verbe modal. Une explication possible serait qu'ils sont restés dans leur zone de confort en préférant employer plus fréquemment les constructions avec les verbes « pouvoir » et « devoir » qu'ils avaient déjà employées dans d'autres tâches dès le niveau A1. Par conséquent, il semble nécessaire de compléter la tâche sociale par des tâches d'entraînement afin de focaliser davantage leur attention sur l'emploi des locutions impersonnelles.

8.1.1.3. Sensibilisation aux conventions du genre

L'*input* est très important non seulement pour repérer des moyens linguistiques mais aussi pour la structuration des textes et la sensibilisation aux caractéristiques du genre. Comme on l'a dit plus haut, les participants à la tâche « Guide antistress » ont disposé d'un corpus de référence de petite taille qui comprenait, en plus des textes de la méthode « Nouveau Rond-Point A2 », des articles publiés sur des sites français.

Les textes rédigés par les 16 participants à la tâche « Guide antistress » (groupe printemps 2015) ont été comparés aux productions de 15 étudiants ayant travaillé sur la même tâche un an auparavant et n'ayant utilisé que les ressources disponibles dans le manuel

(groupe printemps 2014). La même comparaison a été faite ensuite avec 16 textes écrits par d'autres apprenants utilisant la méthode *Rond-Point* et publiés sur son blog compagnon (blog *Rond-Point*).

Le tableau 40 présente la comparaison de la longueur moyenne des textes rédigés par les trois groupes étudiés, de la longueur de l'introduction, du nombre de propositions à visée pragmatique injonctive et de propositions à visée pragmatique argumentative ou explicative.

	n. moyen de mots dans les textes	n. moyen de mots dans l'introduction	n. de propositions à visée injonctive	n. de propositions à visée argumentative/explicative
Corpus de référence	243	60	9,3	4,5
Groupe printemps 2015	235	75	8,6	5,1
Groupe printemps 2014	130	26	9,4	0,6
blog <i>Rond-Point</i>	78	17	6,7	0,1

Tableau 40 : Comparaison de la structure des textes produits par trois groupes au corpus de référence

Les textes rédigés par le groupe de printemps 2014 et sur le blog *Rond-Point* restent au niveau des productions réalisées pour les tâches d'entraînement proposées dans le manuel. La production finale demandée (article) se présente en effet comme une simple liste de conseils et ressemble peu aux deux textes modèles bien que la consigne invite à mieux connaître le genre avant de rédiger les articles (cf. Annexe 10 présentant un exemple par groupe).

Les articles produits par le groupe-test au printemps 2015 à l'aide des ressources combinant l'*input* de quantité augmentée, le *feedback* et les outils d'aide à la rédaction sont les plus proches des textes du corpus de référence : ils contiennent à la fois des séquences injonctives et argumentatives ou explicatives, une introduction plus développée et sont plus longs⁶⁵. Bien que le corpus de référence soit très restreint, nous le considérons pertinent aux fins de la comparaison car sa fonction était de guider les apprenants, en leur fournissant des exemples de structures linguistiques et d'organisation textuelle.

Trois procédés semblent avoir joué un rôle pour favoriser le repérage des particularités du genre :

- recueil des hypothèses sur les particularités des genres par questionnaire ;

⁶⁵ La longueur exigée pour les productions au niveau A2 est normalement moindre que celle des PE du groupe de printemps 2015. Selon la consigne, les textes devraient comporter entre 10 et 15 phrases mais la plupart des apprenants ont dépassé cette longueur.

- activités de sensibilisation et d'entraînement à l'aide du corpus bilingue et du dictionnaire contextuel *Reverso Context* ;
- *feedback* sur les premières versions des articles.

Les questionnaires recueillis ont révélé que 24% des apprenants avaient des représentations différentes de l'organisation textuelle et 31-37%, des caractéristiques énonciatives du genre article-conseil concernant par exemple, la présence de l'auteur marquée par des exclamations, des interrogations ou des exemples personnels, ou bien le besoin de s'adresser directement au lecteur.

Les activités de sensibilisation et d'entraînement à l'aide de la fiche « Articles-conseils » (cf. Annexe 7.2.1) ont permis d'élaborer ensemble une liste de conseils pour la structure des textes qui a été téléchargée dans l'espace du projet sur la plateforme (cf. Annexe 7.2.2). Ainsi, le traitement réfléchi de l'*input* et l'analyse contrastive ont contribué à l'évolution des représentations des apprenants et au rapprochement de leurs textes des normes du genre. Le tableau 41 résume l'évolution des caractéristiques textuelles, énonciatives et formelles de l'article-conseil (cf. Richer, 2009 ; Beacco et *al.*, 2004) en présentant les pourcentages des sujets chez qui elles ont été observées.

	Hypothèses initiales (questionnaire)	Guide antistress version 1	Guide antistress version finale
Structure globale proche des textes-ressources	76%	86%	94%
Présence de l'auteur marquée (exclamations, interrogations, exemples personnels)	63%	94%	94%
Interpellation directe du lecteur	69%	86%	94%
Expression du conseil	Verbe modal : 44% Impératif : 53% Infinitif : 0% Locution impersonnelle : 0% Conseil indirect (argument) : 88%	Verbe modal : 56% Impératif : 81% Infinitif : 50% Locution impersonnelle : 43% Conseil indirect (argument) : 94%	Verbe modal : 44% Impératif : 81% Infinitif : 81% Locution impersonnelle : 63% Conseil indirect (argument) : 94%

Tableau 41 : Évolution des caractéristiques textuelles, énonciatives et formelles de l'article-conseil

Le développement le plus perceptible concerne les marques de l'énonciation : la présence de l'auteur est renforcée et presque tous les scripteurs s'adressent directement au lecteur. La structure globale des textes est devenue très proche de celle des textes ressources. L'expression du conseil s'est enrichie et diversifiée également. Ainsi, grâce au traitement réfléchi de l'*input* et au *feedback*, une partie des apprenants se sont décentrés de leurs hypothèses initiales au sujet du genre en question.

8.1.2. Développement dans le temps

8.1.2.1. Deuxième article-conseil

Les copies recueillies lors de l'expérimentation d'enregistrement en vidéo de la PE en temps réel à l'aide d'outils en ligne permettent de vérifier si le développement constaté dans les copies écrites pour la tâche « Guide antistress » (1^{er} article-conseil) était maintenu dans le temps. Neuf étudiantes ayant participé à cette tâche ont été invitées environ deux mois plus tard à écrire un deuxième article-conseil dont la consigne était similaire : donner des conseils pour passer l'été en bonne forme physique et mentale dans un blog personnel. Le tableau 42 présente le rapport entre les différentes catégories d'expression du conseil dans les deux versions du premier article et le deuxième article pour les neuf apprenantes en question.

PE	Conseil exprimé par				
	verbe à l'impératif	verbe à l'infinitif	locution impersonnelle	verbe modal	autres
1 ^{er} article-conseil V1	40%	38%	8%	11%	2%
1 ^{er} article-conseil V2	45%	17%	20%	17%	1%
2 ^e article-conseil	24%	33%	11%	24%	8%

Tableau 42 : Évolution de l'expression du conseil dans le temps

Le gain principal dû au travail sur la première PE observé chez tous les sujets consistait dans le remplacement par l'impératif des infinitifs non conformes utilisés peut-être en raison de la traduction automatique. Une autre évolution positive était l'emploi de locutions impersonnelles par six des neuf participantes. Les verbes modaux dont l'emploi a été associé au désir de rester dans leur zone de confort étaient sur-utilisés seulement par deux d'entre elles.

L'analyse de la deuxième PE qui tient compte du processus de rédaction à l'aide d'outils révèle que la variété des expressions du conseil s'est maintenue chez une seule étudiante qui a emprunté des segments de textes en français du même genre récupérés sur Internet. L'emploi des locutions impersonnelles s'est maintenu chez quatre sujets. Le problème principal consiste dans l'évitement de l'impératif ou l'utilisation non conforme d'infinitifs. Par exemple, trois apprenantes ont préféré rester dans leur zone de confort, en utilisant des verbes modaux ou des verbes qui expriment la recommandation (catégorie « autres ») et ont ainsi évité l'impératif. En outre, un retour à l'état initial est observé chez quatre participantes qui se sont servies beaucoup de la traduction automatique à partir de l'anglais : l'emploi non conforme de l'infinitif a augmenté aux dépens de l'impératif (cf.

infra : 8.2, les PE rédigées par Amanda, Petya, Ermela et Tetyana). Les erreurs résultent de l'absence de regard critique sur le résultat comme elles réfléchissent insuffisamment sur sa pertinence et ne réussissent pas à croiser leur recherche avec d'autres outils.

En ce qui concerne l'organisation textuelle, le travail sur la tâche « Guide antistress » semble avoir été efficace car sept des neuf étudiantes ont réussi à organiser leur deuxième article comme ceux du corpus de référence : on peut dégager une introduction et à la fois des séquences injonctives et argumentatives ou explicatives. Les arguments et les exemples manquent seulement dans deux textes.

Suite aux constatations liées aux problèmes avec l'expression du conseil, un accompagnement plus focalisé s'est imposé, d'un côté pour travailler davantage sur l'emploi de l'impératif et d'un autre côté, pour optimiser les pratiques d'utilisation des outils d'aide à la rédaction et à la révision en ligne. Ainsi, nous avons mis en place des tâches d'entraînement au laboratoire de langues et une nouvelle tâche sociale : la rédaction d'un livre de recettes de cuisine.

8.1.2.2. Réemploi de l'impératif

Le tableau 43 compare le nombre d'occurrences conformes et non conformes qui correspondent à la fonction langagière « donner un conseil ou une consigne » dans les textes écrits pour trois tâches appartenant à deux genres différents : les deux versions de l'article-conseil de la tâche « Guide antistress » que nous venons d'étudier, une recette de cuisine rédigée en binômes pour la tâche d'entraînement « Recette en images » et deux versions d'une autre recette pour la tâche sociale « Livre de recettes ». Les occurrences conformes représentent des emplois corrects de verbes à l'impératif, tandis que les occurrences non conformes correspondent soit à des formes de l'impératif contenant une erreur, soit à l'emploi non conforme de l'infinitif qui devrait être remplacé par l'impératif, le plus souvent lorsque cette dernière forme est dominante dans le texte.

	Article-conseil V1 (tâche sociale « Guide antistress »)	Article-conseil V2 (tâche sociale « Guide antistress »)	Recette (tâche d'entraînement « Recette en images »)	Recette V1 (tâche sociale « Livre de recettes »)	Recette V2 (tâche sociale « Livre de recettes »)
n. des constructions conformes	44	69	32	108	132
n. des constructions non conformes	39	10	9	44	14
% des constructions conformes	53%	87%	78%	71%	90%

Tableau 43 : Expression du conseil ou des consignes par des constructions contenant l'impératif

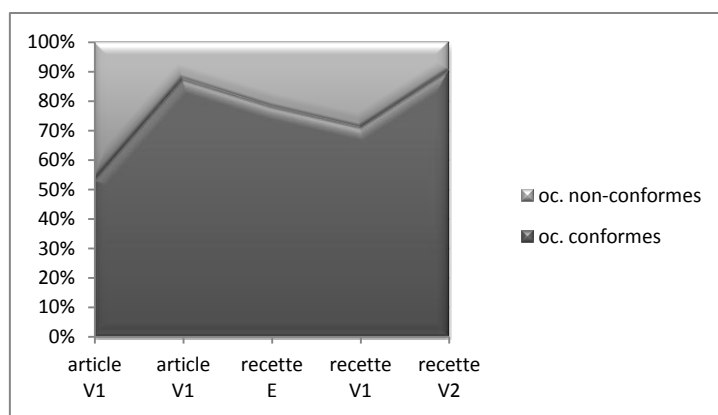


Figure 30 : Évolution de la correction des conseils et des consignes formés avec l'impératif

L'emploi de la forme impérative pour exprimer un conseil ou donner des consignes évolue positivement : la première version de l'article-conseil pour la tâche sociale « Guide antistress » contenait 53% d'occurrences conformes aux normes du genre concerné et ce pourcentage augmente dans les autres productions pour atteindre 90% dans la dernière version de la recette rédigée pour la tâche sociale « Livre de recettes ».

Le travail sur les tâches « Recette en images » et « Livre de recettes » a confirmé le rôle positif de la répétition pour le développement langagier (cf. par exemple Randall 2007, MacWhinney 2001). Le contexte authentique qui suscite des répétitions des structures langagières de manière naturelle assure le repérage des écarts, le traitement en profondeur et l'automatisation. Le travail en binômes, la compréhension du nouvel *input* et le *feedback* asynchrone de la part de l'enseignant-tuteur contribuent également à ces processus.

8.1.3. Séquences potentiellement acquisitionnelles

Le développement de l'expression du conseil et des consignes peut être rattaché à deux types de séquences potentiellement acquisitionnelles :

- Les apprenants ont commencé à utiliser plus fréquemment et correctement les formes de l'impératif grâce au *feedback* asynchrone indirect fourni par l'enseignant-tuteur. Dans la version finale de l'article-conseil écrit pour la tâche « Guide antistress », ils ont réussi à corriger 29 des 39 occurrences non conformes (74%), tandis que dans la version finale de la recette écrite pour la tâche « Livre de recettes », 30 des 44 occurrences non conformes (68%) ont été corrigées (cf. les données du tableau 43 dans 8.1.2.2).
- Les locutions impersonnelles sont utilisées plus fréquemment dans la version révisée des articles-conseils sous l'effet de l'*input* de quantité augmentée dont certains éléments sont devenus saillants grâce aux activités de sensibilisation et

d'entraînement. Entre la première et la dernière version de l'article-conseil, le nombre des occurrences double et il semble que les locutions utilisées aient été repérées et reprises dans le corpus de référence disponible.

Dans le premier cas, il s'agit de rétroaction corrective déclenchée par le *feedback* ; dans le deuxième cas, de reprise d'éléments de l'*input*, l'apprenant ayant pris l'initiative d'améliorer son texte pour le rendre plus proche du corpus.

La part des deux types de SPA énumérées par rapport aux autres occurrences est représentée dans la figure 31.

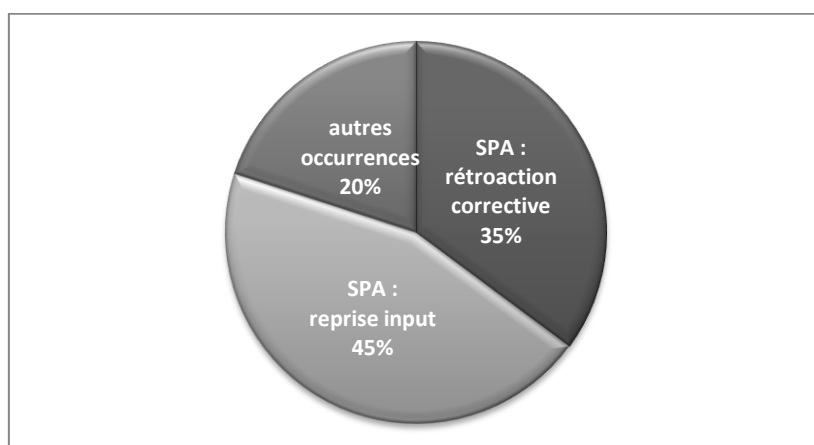


Figure 31 : Occurrences d'expressions du conseil et SPA dans le *Guide antistress*

Parmi les 185 occurrences correctes dans la dernière version de l'article-conseil, 65 représentent des corrections d'occurrences non conformes relevées dans la première version et 83, le plus probablement des constructions repérées dans l'*input* grâce à son traitement réfléchi et aux activités d'entraînement. La plupart des corrections et reprises concernent les formes de l'impératif mais aussi de locutions impersonnelles ou contenant des verbes modaux, comme dans les deux exemples suivants :

Version 1	Version 2	
Pendant la journée, <u>passer</u> 30 minutes à se concentrer sur votre corps et <u>essayer</u> de <u>se</u> détendre sans <u>se</u> soucier d'autres choses. <u>Faire</u> une petite marche ou <u>d'écouter</u> de la musique douce ou prendre un bain chaud.	Pendant la journée, il faut passer 30 minutes à se concentrer sur votre corps et il convient d'essayer de se détendre sans se soucier d'autres choses. Il est important de faire une petite marche ou il faut écouter de la musique douce et prendre un bain chaud.	Comment [KB6]: Comment on peut formuler ça comme conseil? Comment [KB7]: Pas à l'infinitif. Comment [KB8]: Même chose. Comment [KB9]: Même chose. Essayez de varier les formules pour donner conseil.
Version 1	Version 2	
Le samedi : Tu dois être physiquement actif - marche, l'exercice, aller dans la nature, courir, nager, faire du yoga.	Le samedi : Tu dois être physiquement actif- marche, fais de l'exercice, va dans la nature, courir, nager, faire du yoga.	Comment [KB12]: si vous choisissez d'utiliser l'impératif, il faut mettre tous les verbes à l'impératif et n'utilisez pas des noms. Comment [KB13]: Mettez tous les verbes à l'impératif. http://leconjugueur.lefigaro.fr/

À part les formes mentionnées, les apprenants réemploient des segments plus longs, en y apportant de légères modifications et en les adaptant au style adopté. À titre d'exemple, la dernière phrase d'un des textes-ressources a été reprise pour conclure les textes par 2 étudiantes de la manière suivante:

« Respecter ces quelques conseils va vous aider à réduire le stress négatif. »

« Respecter ces conseils va nous aider à combattre le stress. »

Il est impossible de parler de SPA pour les autres types d'occurrences du conseil car il s'agit de constructions déjà apprises ou non présentes dans l'*input*. Les formules contenant un verbe modal, tel que « pouvoir » et « devoir » étaient déjà utilisées dans les tâches précédentes. D'autres constructions pourraient être récupérées dans des ressources en ligne, formulées de manière autonome ou bien à l'aide d'un outil d'aide à la rédaction. Elles servent le plus souvent à exprimer des conseils de manière indirecte.

8.2. Exploitation des outils d'aide à la rédaction et à la révision en ligne par les débutants

8.2.1. Stratégies de production écrite et affordances des outils

Afin d'étudier de plus près le processus de PE à l'aide d'outils en ligne nous avons analysé les enregistrements vidéo de PE en temps réel accompagnée de réflexion à haute voix de neuf apprenantes du groupe de niveau A2.

Comme pour le groupe de niveau B1, nous résumons dans le tableau 44 quelques paramètres des textes produits et les outils utilisés le plus souvent par les neuf étudiantes de ce niveau ayant participé à l'expérimentation.

Pseudo-nymes des étudiants	n. de mots/ temps pour la rédaction	vitesse d'écriture (mots/min.)	% des mots écrits à l'aide des outils en ligne	Outils en ligne utilisés				
				traduc- teurs	correc- teurs	diction- naires contextuels multilingues	diction- naires bilingues et monolingues	autres
Alena	101 mots/ 41:24 min.	2,4	91%	✓	✓	✓	✓	✓
Kristina	108 mots/ 53:34 min.	2,0	100%	✓	✓	✓		✓
Amanda	234 mots/ 21:53 min.	10,7	100%	✓	✓			✓
Svetlana	106 mots/ 26:56 min.	4,0	47%	✓	✓	✓		✓
Irena	80 mots/ 42:52 min.	1,9	88%	✓	✓		✓	✓
Petya	99 mots/ 17:22 min.	5,7	100%	✓				
Tetyana	11 mots/ 18:35 min.	6,2	99%	✓	✓			✓

Sabina	229 mots/ 41:58 min.	5,5	100%	✓				
Ermela	185 mots/ 24:22 min.	7,6	100%	✓	✓			

Tableau 44 : Paramètres des textes produits et outils d'aide à la rédaction en ligne

La majorité des apprenantes de niveau A2 rédigent leurs textes presque entièrement à l'aide des outils, donc à la différence du groupe de niveau B1, elles comptent beaucoup plus souvent sur ces derniers.

La vitesse de rédaction est assez variée mais ne diffère pas beaucoup de celle observée chez la majorité des étudiants de niveau B1. Amanda a produit son texte plus rapidement que toutes les autres (10,7 mots par minute), ce qui s'explique par sa stratégie principale : copier/coller à partir de textes en ligne en anglais, en rajoutant et supprimant certains éléments et ensuite, en traduisant à l'aide du traducteur automatique. Son texte reste cependant trop proche des ressources qu'elle ne mentionne nulle part.

Au contraire, un tiers des apprenantes de niveau A2 écrivent très lentement (entre 1,9 et 2,4 mots par minute). Par exemple, Irena qui écrit le plus lentement utilise souvent les options avancées du traducteur *Google* et puis essaie de vérifier des segments à l'aide du moteur de recherche *Google* qui renvoie vers des conjugueurs ou des dictionnaires bilingues. En outre, elle utilise le correcteur de *Reverso* pour vérifier le texte entier à la fin mais a des problèmes avec la connexion Internet. Alena passe beaucoup de temps à observer les variantes de traduction dans *Reverso Context*, qu'elle croise avec des recherches dans un dictionnaire bilingue français-russe. Elle réfléchit souvent sur la grammaire et essaie d'induire des règles à partir des exemples trouvés dans le dictionnaire contextuel (prépositions, conjugaison, etc.). Kristina se sert du copier/coller à partir de sites Internet en français de manière extensive. Ensuite, elle efface des phrases, en simplifie d'autres et réorganise le texte selon sa propre logique, en ajoutant des phrases qu'elle traduit à l'aide de *Reverso Context*. Lorsqu'elle ne comprend pas les textes en français sur Internet, elle traduit certaines phrases ou expressions dans le traducteur *Reverso*. À la fin, elle vérifie l'orthographe et la grammaire à l'aide du correcteur de *Reverso*.

En général, presque toutes les apprenantes de niveau A2 utilisent les traducteurs automatiques comme aide principale à la rédaction. La plupart corrigent parfois l'orthographe ou la grammaire à l'aide du correcteur de *Word* ; deux étudiantes se servent de *Bon Patron* et du correcteur de *Reverso*. Seulement trois étudiantes utilisent le dictionnaire contextuel *Reverso Context*. La figure 32 présente leurs stratégies de rédaction à l'aide des outils en ligne.

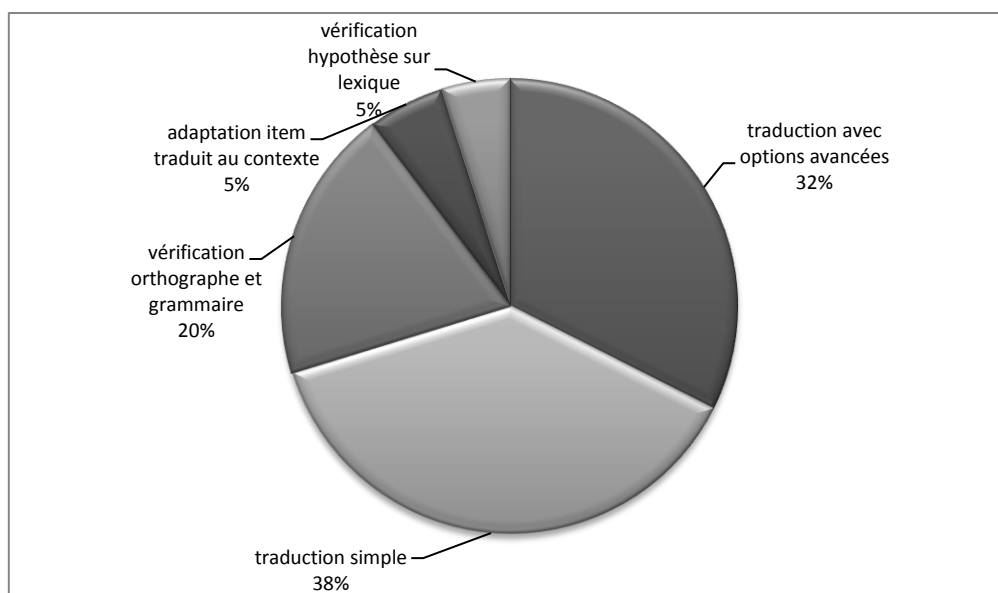


Figure 32 : Stratégies de production écrite à l'aide d'outils en ligne au niveau A2

8.2.2. Comparaison avec les stratégies des apprenants de niveau B1

La fréquence des stratégies mises en œuvre par les apprenants de niveau A2 diffère de celles des apprenants de niveau B1 (cf. *supra* : Figures 28 et 32) :

- Les débutants traduisent à partir de l'anglais de manière plus mécanique car ils se servent plus rarement des options avancées des traducteurs automatiques et des dictionnaires contextuels (32% au niveau A2 contre 43% au niveau B1). Par contre, la traduction simple à l'aide du traducteur automatique ou du dictionnaire contextuel est plus fréquente (38% au niveau A2 contre 23% au niveau B1).
- Ils modifient moins fréquemment les éléments traduits à l'aide des outils pour les adapter au contexte (5% au niveau A2 contre 13% au niveau B1).
- Ils vérifient plus souvent l'orthographe et la grammaire (20% au niveau A2 contre 14% au niveau B1) mais émettent moins d'hypothèses concernant le lexique (5% au niveau A2 contre 8% au niveau B1), ce qui témoigne de leur maîtrise limitée du système linguistique.

On voit bien que ce sont les stratégies qui mobilisent moins de ressources cognitives qui prédominent chez les apprenants de niveau A2 à la différence des apprenants de niveau B1 qui manipulent plus souvent les options avancées des outils. Dans les phases initiales de l'apprentissage, une des fonctions principales des outils, tels que les traducteurs automatiques et les correcteurs, serait donc de diminuer la charge cognitive pour que les étudiants puissent construire des textes plus conséquents et expérimenter plus librement avec leurs stratégies de réalisation.

8.3.Évaluation du dispositif hybride et des tâches

Nous insistons sur la valeur formative de notre intervention et nous intéressons plus particulièrement au ressenti des apprenants au sujet du travail réalisé et de son efficacité, à l'évolution de leurs stratégies et des pratiques d'apprentissage, telles qu'ils les voient, ainsi qu'à la validation sociale de leurs productions. Afin de discuter de ces aspects, nous analysons ci-après les données suivantes :

- le questionnaire d'évaluation de la tâche « Destinations de voyage » complété par 32 étudiants en automne 2014 (cf. Annexe 20.1) ;
- le questionnaire d'introspection complété par 16 étudiants au début de la formation de printemps 2015 (cf. Annexe 19.1) ;
- le questionnaire d'évaluation du dispositif complété par les mêmes 16 étudiants à la fin du semestre de printemps 2015 (cf. Annexe 20.2) ;
- les traces de l'intégration des PE dans les espaces de partage en ligne (site Internet, plateforme de publications numériques, blog).

8.3.1. Évaluation par les apprenants de niveau A1

L'évaluation finale de la tâche-projet « Destinations de voyage » à laquelle ont participé 32 apprenants de niveau A1 est très positive : entre 91 et 94% pensent qu'elle a contribué à l'amélioration de la correction, de la complexité et de l'adéquation de leur PE. Ils ont apprécié le plus la possibilité d'exploiter l'*input* bilingue de manière réfléchie, de réviser leurs textes à l'aide des commentaires de l'enseignante-tutrice, d'interagir avec celle-ci et avec les pairs en présentiel au laboratoire de langues lors des étapes finales de la tâche, ainsi que de publier leur PE sur un site réel.

La grande majorité des apprenants (88%) disent avoir lu non seulement les textes analysés en classe mais aussi les textes complémentaires mis à leur disposition sur le site présentant la tâche-projet sous forme de cyberenquête. Par contre, seulement la moitié a lu des commentaires publiés par d'autres utilisateurs sur le site français *MonNuage* utilisé pour publier la version finale des textes. Certains disent en effet avoir eu des problèmes à s'orienter dans le site en raison de l'organisation non intuitive de ses menus et des messages publicitaires. Ceux qui ont visité le site ont lu des textes en français mais cinq disent avoir consulté des textes en italien, en anglais et en ukrainien. Seulement 22% avaient déjà utilisé des sites thématiques sur les voyages : ils ont cité *Booking*, *Tripadvisor*, *Coachsurfing*, *Hôtels bulgares 5 étoiles*, etc. qu'ils avaient visités pour se renseigner ou pour commenter en anglais, en espagnol et en bulgare.

La grande majorité des apprenants (93%) ont trouvé utiles et très utiles les commentaires faits par l'enseignante-tutrice à leur brouillon. En outre, 72% préfèrent les annotations avec incitations indirectes au lieu de corrections directes de la part de celle-ci. En effet, ils croient que l'autocorrection contribue à mieux apprendre, à mémoriser et encourage l'analyse et la compréhension, comme on le voit dans leurs commentaires :

« *When you correct yourself it's an additional practice.* »

« *It is better for me to figure it out myself so that I remember it better.* »

« *Like that we learn more and we can answer with our style.* »

« *Because comments are more efficient in helping me understand my mistakes.* »

« *Because it is better for us to correct our mistakes on our own so that we can remember the correct form.* »

Ceux qui préfèrent avoir des corrections directes par l'enseignant mentionnent les avantages de l'aide professionnelle et la précision des corrections :

« *Professional help always!* »

« *The instructor can give me an accurate correction.* »

Deux étudiants considèrent les deux formes de correction utiles pour la compréhension des erreurs. Ces résultats confirment en général le besoin d'assurer le recul réflexif et le traitement en profondeur (cf. *supra* : 1.2.3.4).

En ce qui concerne les aides à la rédaction, les résultats du questionnaire montrent que les dictionnaires en ligne ont été les outils utilisés le plus souvent (86% des apprenants) suivis des traducteurs automatiques (25%). Il est intéressant de noter que la deuxième source d'aide est la consultation de personnes parlant français (38%). Les autres outils mentionnés sont le moteur de recherche *Google* (19%) et les dictionnaires papier (9%). Dans le champ « autres », deux étudiants ont ajouté les matériaux fournis pour la tâche, tels que les textes-ressources. La moitié des étudiants disent avoir utilisé le dictionnaire contextuel *Linguee* recommandé lors de l'entraînement et pour la révision de textes. Ils trouvent cet outil utile par exemple, pour les raisons suivantes :

« *I found some useful phrases for my text.* »

« *Because it gives useful examples.* »

« *As there you can find complete phrases, not only separate words.* »

« *To identify correct phrases and terms.* »

Nous considérons que le travail sur la tâche a contribué à sensibiliser les apprenants aux atouts de cet outil qui aide à observer l'emploi du langage en contexte et à formuler des tournures plus adéquates. Par exemple, nous avons relevé des transformations très pertinentes

entre la première et la deuxième version des commentaires pour le site touristique, notamment lorsque les annotations renvoyaient à *Linguee* (cf. Tableau 45).

première version	deuxième version
« c'est a vous , que vous preferez »	« c'est à vous de choisir ce que vous préférez »
« célèbre pour son dynamique vie »	« propose un style de vie dynamique axé sur la sécurité, l'élégance et le confort »
« Une autre chose qui Sankt-Pétersbourg est célèbre pour est des ponts »	« Saint-Pétersbourg est également connue pour ses ponts »
« qui est bon de loisir »	« qui est un endroit formidable pour la détente »

Tableau 45 : Exemples de transformation des productions à l'aide de *Linguee*

L'outil a été efficace aussi pour le travail sur l'ordre des mots et l'emploi des prépositions pour situer dans l'espace. Étant donné que le résultat de la recherche s'apparente à celui des concordanciers, les apprenants peuvent observer la fréquence des collocations (cf. Boulton et Tyne 2014, Schaeffer-Lacroix, 2014, 2010, 2009).

À la fin du questionnaire nous avons sollicité des recommandations pour améliorer ce type de tâches et nous avons recueilli deux types de réponses : des réactions positives et des propositions d'amélioration (Tableau 46).

Réactions positives	Propositions d'amélioration
« <i>Project is useful and interactive. It's great to see 'French world from inside' »</i>	« <i>Extend just a bit deadlines for drafts (+ 2 days). »</i>
« <i>I would do things like that more than once. It was VERY FUN!!! :) »</i>	« <i>To have more time to work on it and maybe to have some additional texts translated in English. »</i>
« <i>It was perfect the way we did it. »</i>	« <i>I would like to post the project on a better known social media. »</i>
« <i>It is ok! It was fun. »</i>	« <i>More consultations with native speaker. »</i>
« <i>The whole course was entertaining and useful. »</i>	« <i>More preparation on the stages of the project. »</i>

Tableau 46 : Avis et réactions des apprenants concernant la tâche « Destinations de voyage »

Les apprenants apprécient donc surtout le fait que la tâche soit interactive, amusante, authentique et utile. La contrainte temporelle et le besoin de plus d'entraînement pour préparer certaines étapes sont mentionnés comme les points principaux à améliorer.

8.3.2. Évaluation par les apprenants de niveau A2

Les questionnaires complétés par les 16 apprenants de niveau A2 avant et après leur participation au dispositif de formation hybride au printemps 2015 permettent de suivre l'évolution de leurs pratiques et attitudes sur les thèmes suivants :

- évaluation générale du dispositif ;
- attitudes par rapport à l'activité de rédaction ;
- attitudes par rapport aux conditions de réalisation des tâches.

Comme au semestre précédent, les étudiants évaluent de manière très positive le dispositif de formation hybride : tous trouvent les tâches utiles, adaptées à leur niveau et motivantes. Ils apprécient particulièrement l'enrichissement du lexique, le travail sur la syntaxe et l'organisation textuelle, l'articulation avec les activités de lecture et de production orale, ainsi que l'interactivité des tâches :

« *Writing practice, searching for information on French websites.* »

« *Learning how to write an article in French.* »

« *Learning new vocabulary.* »

« *I got to know some words and understand the structure of a sentence.* »

« *Project and presentation because it gave me some skills for public speaking in French.* »

« *The interactive methods used.* »

94% des étudiants aimeraient participer de nouveau à des tâches de ce genre (une seule réponse négative). Leurs commentaires sont positifs : « *It's nice* », « *Very interesting* », « *Good experience* ». Certains recommandent de s'entraîner davantage au laboratoire de langues, d'avoir le choix d'écrire individuellement ou de faire les tâches compétitives.

Dès le début, la production écrite en français est conçue comme une activité bilingue : la moitié des étudiants disent dans le questionnaire d'introspection initial que d'habitude, ils forment leurs phrases dans une autre langue et après, les traduisent en français. Les autres essaient d'écrire directement en français mais réfléchissent également dans une autre langue lorsqu'ils ont des difficultés. Ces difficultés sont liées le plus souvent à la grammaire, au lexique et parfois, à la syntaxe et à l'orthographe. Les stratégies préférées quand ils ne se souviennent pas de mots ou d'expressions lors de la rédaction sont celles de la simplification (pour 50% des étudiants) et de l'utilisation d'outils de référence s'ils en disposent (pour 44%). Presqu'un tiers pensent également à des mots ou expressions similaires dans une autre langue, notamment en anglais.

À ce niveau, comme aux autres, les étudiants apprécient la possibilité de remettre plusieurs versions de leur texte. La plupart mentionnent que de cette manière ils apprennent de leurs erreurs et peuvent améliorer leur PE à l'aide du *feedback*. En ce qui concerne leur préférence pour le mode d'écriture individuel ou collaboratif, tout comme les apprenants de niveau B1, la majorité des débutants choisissent le mode individuel (14 des 16 participants). Seuls deux étudiants préfèrent travailler en binôme ou petit groupe en présentiel, et quatre, en dehors du cours. Ces préférences n'ont pas empêché la réalisation des tâches car la rédaction des textes pour les tâches sociales a été individuelle. Aucun dysfonctionnement n'a été observé non plus lors des activités d'entraînement au laboratoire de langues malgré leur

caractère collaboratif. Comme il sera discuté plus loin pour le niveau B1 (cf. *infra* : 10.2.1, 10.6), il paraît que les activités de production brèves, ludiques et compétitives ne posent pas problème. Les apprenants deviennent plus réticents envers la collaboration quand il s'agit d'écrire un texte plus long qui sera évalué.

En effet, l'évaluation des activités d'entraînement qui représentaient des tâches de simulation réalisées en binôme au laboratoire de langues (cf. Annexe 5.1) montre que le travail collaboratif a été apprécié par 69% des étudiants. De plus, la grande majorité considère que ce type de travail a amélioré l'adéquation et la correction de leurs PE, ainsi que l'organisation de leurs textes. La possibilité d'utiliser des ressources et des outils en ligne a contribué également à l'attitude positive envers l'entraînement collaboratif : 75% des apprenants ont trouvé ces aides utiles.

La mise en place du dispositif a conduit à une évolution perceptible des pratiques d'utilisation des outils entre le début et la fin de la formation (cf. Tableau 47).

Outils	Utilisés toujours et très souvent (début)	Jugés les plus utiles (début)	Jugés les plus efficaces (fin)
Dictionnaires bilingues en ligne	81%	44%	31%
Traducteurs automatiques	44%	31%	56%
Moteur de recherche Google	44%	25%	69%
Correcteurs d'orthographe et de grammaire	19%	19%	38%
Dictionnaires contextuels	19%	25%	44%

Tableau 47 : Évaluation de l'efficacité des outils par les apprenants de niveau A2

On observe que les dictionnaires en ligne utilisés le plus souvent au début et jugés les plus utiles sont considérés comme moins efficaces à la fin de la formation. Au contraire, tous les autres outils sont appréciés davantage, le plus grand pourcentage étant observé pour le moteur de recherche *Google* (augmentation de 44%), suivi par les traducteurs automatiques, les dictionnaires contextuels et les correcteurs d'orthographe et de grammaire. Ces réponses sont confirmées par ce que nous avons observé dans les vidéos enregistrant la PE en temps réel à l'aide d'outils en ligne et correspondent donc aux pratiques réelles des apprenants (cf. *supra* : 8.2.1).

Les textes-ressources et les activités d'analyse ont été jugés utiles par 81% des participants aux tâches. Ils sont contents d'avoir eu la possibilité de lire des textes en français avec leur traduction parallèle car cela les aide à comprendre le lexique en contexte et la syntaxe :

« Sometimes, the context of the words is important and having the English version helps a lot in understanding the French part. »

« Yes, this way we can see almost word-to-word translations, and we can see which phrase is translated from Eng to French – and then use it as example. »

« I always try to compare sentences in Eng.&Fr. as it helps me to understand the structure of sentences written in French. »

« Because we learn more words this way. »

La majorité des apprenants ont apprécié également l'organisation de l'environnement numérique assurant le fonctionnement de l'enseignement/apprentissage combinant la plateforme institutionnelle *Elearn* et des documents collaboratifs enregistrés sur *Google Drive*.

8.3.3. Validation sociale des productions

Le fait de partager la production finale avec des lecteurs francophones permet d'améliorer la qualité des textes et renforce la motivation (Ollivier 2010). La première publication des PE a été effectuée pour la tâche « Destinations de voyage », chaque étudiant ayant posté son commentaire sur le site *MonNuage* (cf. Figure 33).

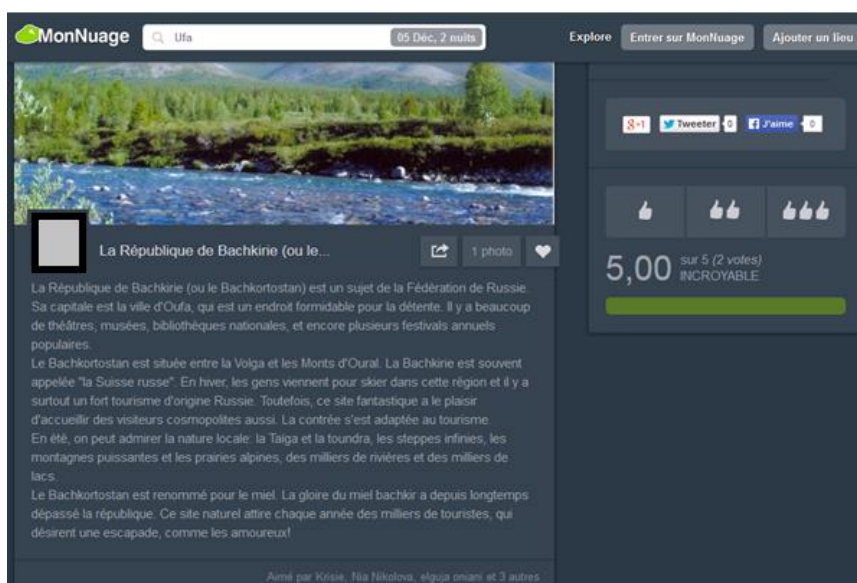


Figure 33 : Exemple de commentaire publié sur le site *MonNuage*

Un an après, leurs textes restent sur le site et y sont bien intégrés parmi les commentaires dans les langues disponibles (surtout en français, mais aussi en espagnol et en italien), comme par exemple le commentaire sur la ville de Saint-Petersbourg (cf. Figure 34, texte à gauche).

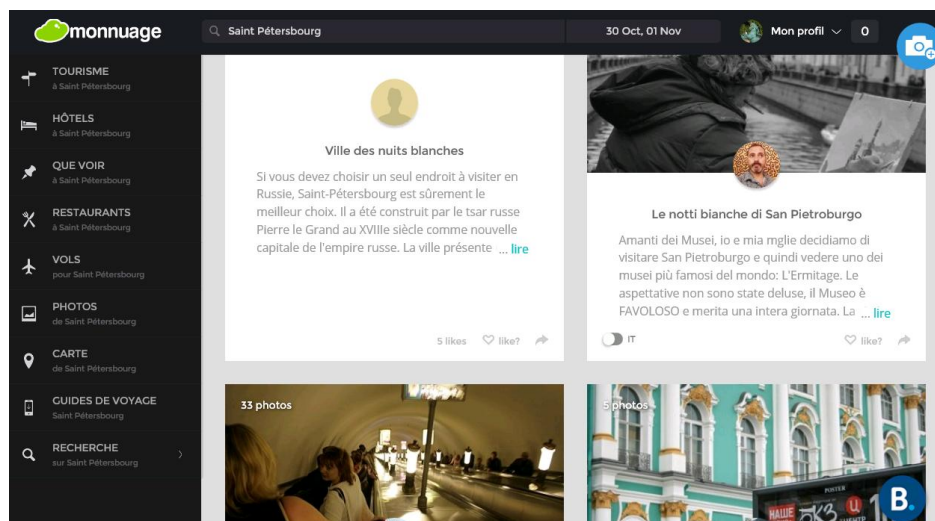


Figure 34 : Intégration des commentaires parmi les autres publications sur le site MonNuage

Le questionnaire d'évaluation de la tâche a montré que 45% des étudiants ont partagé le lien vers leur commentaire avec des amis francophones ou leur famille en utilisant des réseaux sociaux comme *Facebook*, *Twitter*, *Instagram* et *Google+* ou bien par courriel. D'après certains, les réactions ont été positives.

La plupart des étudiants de niveau A2 sont également en faveur du partage de leurs PE à la fois avec les membres du groupe-classe et avec un public externe (81%). En fait, leur *Guide antistress* est resté partagé seulement avec les membres du groupe sur le blog de la plateforme numérique. Les articles ont été commentés par les pairs : nous avons recueilli au total 21 commentaires qui représentaient surtout des avis au sujet des conseils mais parfois, des évaluations positives de l'article considéré comme une production scolaire (cf. Annexe 9).

Le livre de recettes a été publié au format numérique sur la plateforme ISSUU.

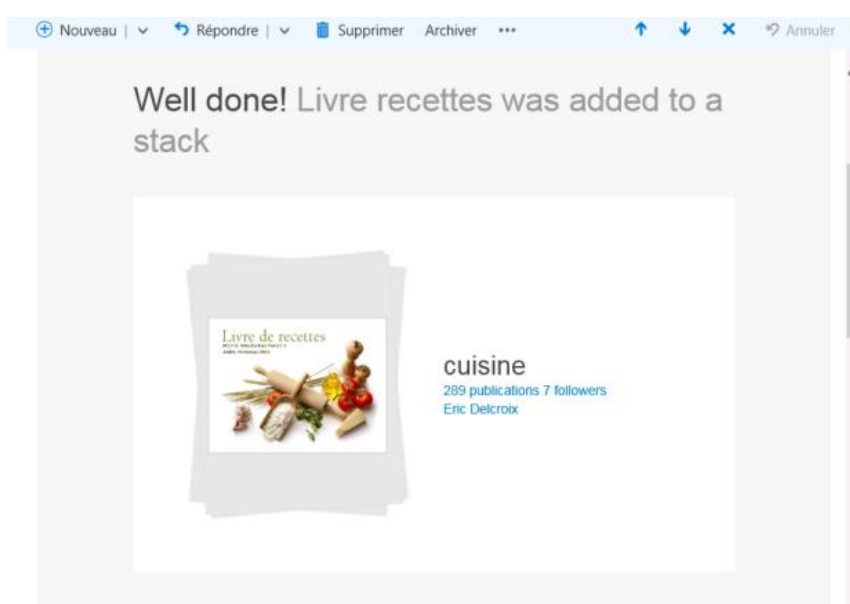


Figure 35 : Exemple de publication intégrée dans la plateforme numérique ISSUU

Cette publication s'est avérée très réussie puisque le livre a obtenu une validation sociale réelle. Quatre mois après sa publication, le livre a été aimé par des locuteurs francophones qui l'ont ajouté à leur pile de livres de recettes (Figure 35). Nous avons reçu douze notifications à ce sujet et le livre est maintenant bien intégré parmi d'autres publications en français (cf. Figure 36).

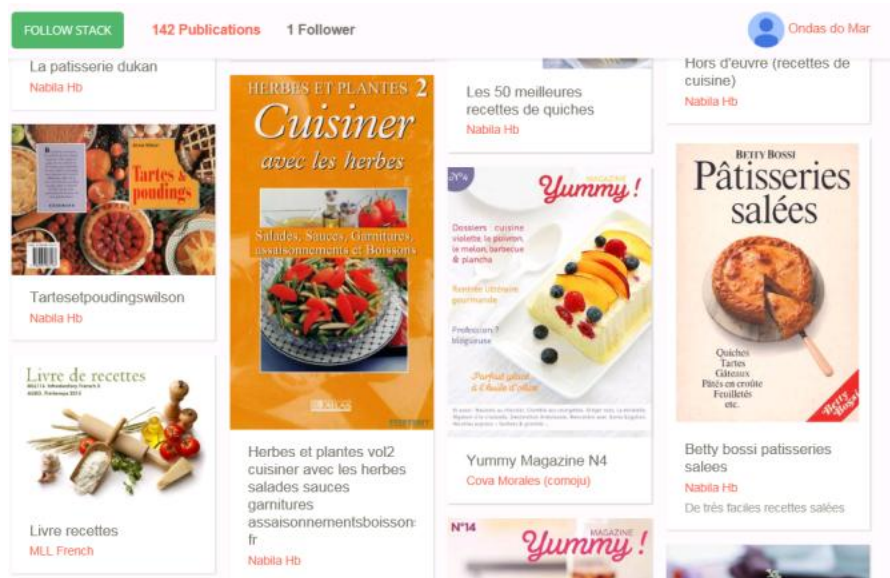


Figure 36 : Intégration du Livre de recettes dans la plateforme ISSUU

Cette validation sociale valorise le travail des apprenants à tous les niveaux, renforce leur confiance dans leur progression et favorise leur motivation, comme le montrent les réponses aux questionnaires d'évaluation du dispositif.

8.4.Synthèse des résultats relatifs au groupe de niveau A1-A2

L'analyse du développement langagier au niveau A1-A2 s'est focalisée sur l'expression du conseil et de la recommandation dans le cadre de deux tâches sociales. Le problème le plus fréquent était la confusion entre les formes de l'impératif et de l'infinitif par analogie à l'anglais. L'erreur semblait multipliée dans le cas d'utilisation du traducteur automatique *Google*. Pour réduire la fréquence des PE non conformes de ce type, lors de la réalisation de la première tâche sociale, la médiation de l'enseignante-tutrice qui a fourni du *feedback* indirect en mode asynchrone a joué un rôle important, du moins à court terme. D'un autre côté, les apprenants ont commencé à utiliser des constructions impersonnelles en relisant les textes disponibles en français avec leur traduction en anglais. Le travail en présentiel avec des fiches d'activités a contribué à la sensibilisation aux particularités des genres, notamment à une organisation textuelle proche de l'*input*.

Les tâches complémentaires proposées à mi-parcours en raison de l'instabilité de ces gains ont permis d'obtenir des résultats plus encourageants : augmentation sensible des occurrences correctes de l'impératif (+37%). Ainsi, l'entraînement en binômes à l'aide de documents *Google* pour produire des textes brefs a eu un effet positif non seulement pour rendre saillantes les particularités de l'*input* et repérer les écarts mais aussi pour répéter les expressions dans un contexte qui fait sens (cf. *supra* : 1.2.3.4). Le caractère ludique et compétitif de cet entraînement a assuré l'implication forte des participants aux tâches.

Une grande partie des occurrences de l'expression du conseil et de la recommandation conformes aux normes dans l'article-conseil sont issues de SPA : emploi de formes repérées le plus probablement lors du traitement réfléchi de l'*input* (45% de toutes les occurrences conformes) et rétroaction corrective déclenchée par le *feedback* de l'enseignante tutrice (35%). De plus, certains essaient de reprendre de manière créative des segments plus longs, en les modifiant légèrement. À la différence des PE rédigées par d'autres apprenants suivant la même consigne, les PE des étudiants ayant bénéficié de l'accompagnement de la tutrice et de l'*input* de quantité augmentée se rapprochent davantage des normes du genre : séquences argumentatives ou explicatives en complément des séquences injonctives et une introduction plus développée.

L'observation de la PE en temps réel à l'aide d'outils en ligne a révélé que la majorité des apprenants de niveau A2 comptent beaucoup plus sur ces outils que les étudiants de niveau supérieur et surtout, sur les traducteurs automatiques en partant de l'anglais, souvent sans réussir à porter un regard critique sur le résultat. Ils se servent moins des fonctions complexes des traducteurs et des dictionnaires contextuels. Par contre, ils vérifient plus souvent l'orthographe et la grammaire. Ces résultats montrent que les apprenants s'appuient essentiellement sur les fonctions automatiques des outils qui n'augmentent pas la charge cognitive. De ce fait, la réflexion métalinguistique ne semble pas très active, ce qui s'actualise dans la production rare de commentaires métalinguistiques lors de la PE. En revanche, les épisodes de réflexion métadiscursive sont présents chez tous les apprenants, surtout à l'étape de la planification du texte. Bien que l'effort semble réduit par le recours aux outils, ce mode de rédaction encourage, en fait, la créativité et les étudiants mettent en œuvre des stratégies de réalisation plutôt que de simplification et de contournement. De plus, selon les réponses aux questionnaires d'évaluation, le travail dans le cadre du dispositif les a rendus conscients de l'efficacité des outils qui permettent de trouver des exemples adéquats en contexte.

Les étudiants de niveau A1-A2 ont apprécié le fait de partager leurs PE à la fois au sein du groupe et avec un public francophone plus large. Cette attitude semble correspondre

au besoin de ne passer que progressivement du rôle d'apprenant vers celui d'acteur social dans les premières phases de l'apprentissage de L2 ou de L3.

Chapitre 9. Effets du dispositif chez les apprenants de niveau B2

Dans ce chapitre, nous analyserons le développement des aspects discursivo-pragmatiques de la PE et les SPA observées lors de la réalisation des tâches par les 8 apprenants ayant suivi le cours *Modern France : Society, Politics, and Culture*. Le niveau affiché de ce cours était le niveau B2 et la plupart des étudiants se situaient au début de ce niveau. Deux étudiants avaient cependant un niveau supérieur, l'un d'eux ayant fait ses études secondaires au Québec et l'autre, ayant obtenu le DALF C1. Une étudiante avait un niveau légèrement inférieur car elle avait suivi le cours de niveau B1 trois semestres auparavant. Le contenu de ce cours est élaboré entièrement par l'enseignante sans autre support que des documents authentiques (Boulton et Tyne 2014).

Nous étudierons essentiellement le développement de la capacité à rapporter le discours d'autrui dans les PE relevant du genre « revue de presse », ainsi que l'écriture plus créative mise en place dans la rédaction d'une « brochure informative ». Le chapitre se poursuivra par l'examen du travail avec les outils en ligne, en analysant les enregistrements vidéo de la PE en temps réel de quatre étudiants de ce niveau dont les résultats seront comparés à ceux des niveaux inférieurs. Il se terminera par l'analyse de l'évaluation du dispositif par les apprenants et la validation sociale des tâches.

9.1.Développement de la capacité à rapporter le discours d'autrui

Dans le cadre du cours *Modern France : Society, Politics, and Culture*, il est important de lire et de discuter les actualités dans la presse française. Pour la première tâche sociale « France Actu », les étudiants ont rédigé une Revue de Presse Quotidienne (RPQ) qui a été ensuite partagée sur un site et sur *Facebook*. Le travail s'est poursuivi par des tâches d'entraînement et une autre tâche sociale : Revue de Presse Thématique (RPT) qui n'a pas été partagée en dehors de la classe.

Afin d'étudier comment les étudiants procèdent pour rapporter les paroles d'autrui, nous comparerons d'abord le taux de segments co-présents (cités ou non) et reformulés, en

analysant le corpus de référence « Articles de presse »⁶⁶ et deux versions de la RPQ de chaque groupe (V1 et V2) à l'aide du logiciel comparateur de textes *WCopyfind*.

Parallèlement, nous observerons quels types d'éléments sont repris à partir du corpus de référence « Revue de presse »⁶⁷ ou des activités d'entraînement portant sur les caractéristiques de ce genre. On essaiera de mesurer la créativité, l'enrichissement lexical et la complexification syntaxique. L'effet des tâches de sensibilisation et d'entraînement sera également discuté.

9.1.1. Traitement des textes-ressources pour la rédaction de la revue de presse

9.1.1.1.Évolution de la capacité à citer et à reformuler dans la revue de presse quotidienne

L'analyse à l'aide du logiciel comparateur de textes *WCopyfind* de la première et de la dernière version de la RPQ rédigées par les trois groupes en les comparant aux corpus de référence « Articles de presse » révèle que les textes des apprenants comprennent entre 69 et 77 % de mots co-présents. Le taux de ces mots diminue dans la deuxième version par rapport à la première chez un seul groupe et se maintient chez les deux autres (cf. Tableau 48).

	% des mots co-présents dans la RPQ (V1) et les articles utilisés	% des mots co-présents dans la RPQ (V2) et les articles utilisés
Groupe 1	76%	69%
Groupe 2	75%	75%
Groupe 3	77%	77%

Tableau 48 : Taux des mots co-présents dans les revues de presse et les articles-sources

La comparaison d'une revue de presse française parue sur le site de *France 24* avec les articles auxquels la journaliste se réfère faite avec le même logiciel révèle qu'elle contient 69% de mots co-présents. Ce pourcentage est donc légèrement inférieur à celui observé dans les textes des apprenants.

Les deux versions de la RPQ ont été ensuite analysées au niveau de la phrase et du paragraphe afin de voir dans quelle mesure les apprenants de chaque groupe ont réussi à

⁶⁶ Le corpus de référence de petite taille « Articles de presse » rassemble les articles de la presse française disponibles en ligne au moment de la réalisation de la tâche auxquels chaque groupe s'est référé dans sa revue de presse quotidienne. Il se compose donc de trois sous-corpus (1 par groupe) d'une longueur moyenne de 4059 mots.

⁶⁷ Nous avons constitué le corpus de référence de petite taille « Revue de presse » qui regroupait des hyperliens vers cinq revues de presse en français parues sur les sites de *France 24*, *RFI*, *Tribune de Genève* et *MyTF1 News*. Il était complété par des hyperliens vers deux revues de presse en anglais parues sur le site de *BBC*. Les apprenants disposaient donc de deux sous-corpus comparables : le premier, en français et le second, en anglais.

traiter l'*input* de manière à l'intégrer dans un nouveau texte en respectant les normes du discours rapporté et de la citation.

Comme pour le niveau B1 (cf. *supra* : 7.5.1), nous avons réutilisé les deux versions des revues de presse analysés avec *WCopyfind* pour trier les phrases dans trois catégories :

- phrases qui ne reprennent pas d'éléments des articles ou n'en reprennent que des segments brefs de deux ou trois lexèmes, appelées ici « reformulations » ;
- phrases qui reprennent des segments longs représentant des citations mises entre guillemets, appelées ici « citations signalées » ;
- phrases qui reprennent des segments longs sans mettre les guillemets, appelées ici « citations non signalées ».

La longueur de l'ensemble des phrases dans chaque catégorie est présentée en pourcentage de mots par rapport au nombre de mots total de l'article concerné. Par exemple, dans la première version de l'article rédigé par le Groupe 1, 46% des mots du texte entier font partie de passages reformulés, 9%, de citations signalées et 46%, de citations non signalées etc. (cf. Tableau 49).

	RPQ (V1)			RPQ (V2)		
	Reformu- lations	Citations signalées	Citations non signalées	Reformu- lations	Citations signalées	Citations non signalées
Groupe 1	46%	9%	46%	60%	11%	29%
Groupe 2	68%	13%	19%	68%	13%	19%
Groupe 3	51%	25%	24%	51%	26%	24%

Tableau 49 : Développement d'éléments du discours rapporté dans les deux versions de la RPQ

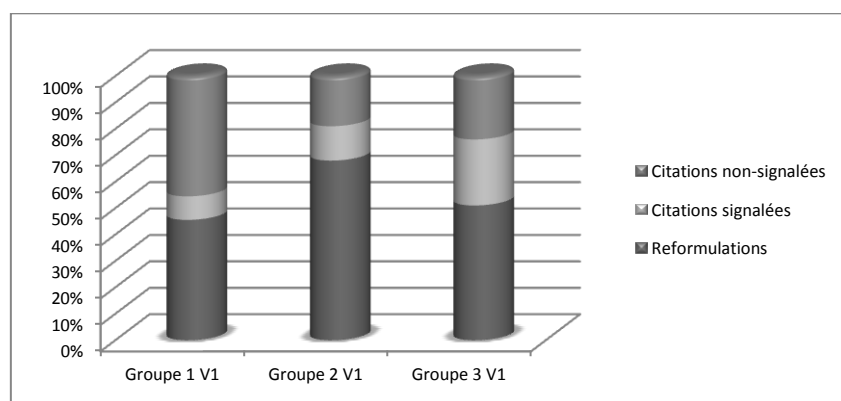


Figure 37 : Rapport entre les passages reformulés, cités et copiés dans la version 1 de la RPQ

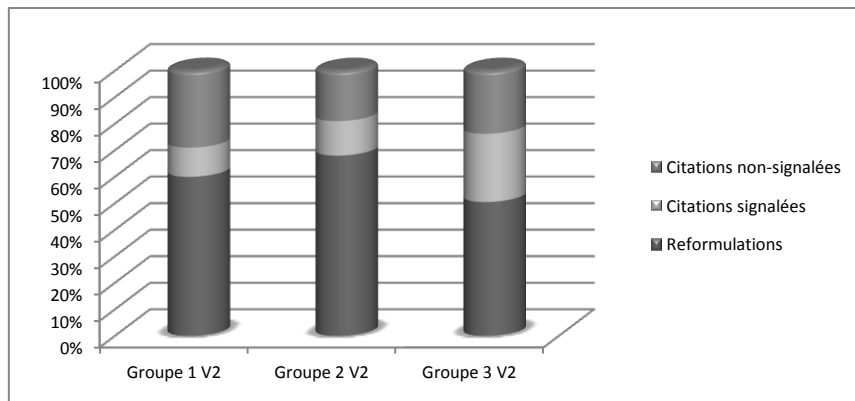


Figure 38 : Rapport entre les passages reformulés, cités et copiés dans la version 2 de la RPQ

Dans la première version de la RPQ rédigée par le groupe 1, on voit que la part des passages longs contenant des reprises de l'*input* est égale à celle des passages reformulés et que les citations sont rarement signalées. Dans la deuxième version, ce groupe a utilisé une part beaucoup plus importante de reformulations tandis que la part des citations non signalées a diminué. Le deuxième groupe utilise le plus souvent des reformulations et reprend rarement des éléments longs des articles signalés ou non comme citations. Par contre, la moitié du texte rédigé par le troisième groupe est constituée de reprises de tels éléments des articles. Parmi ces éléments, la moitié constitue des citations mises entre guillemets. La répartition des trois manières de rapporter le discours n'évolue pas chez les groupes 2 et 3 entre les deux versions des textes.

Nous essaierons de voir maintenant si le niveau réel en français des apprenants influe sur la manière de rapporter les paroles.

9.1.1.2. Variations des comportements face aux normes du discours rapporté

L'analyse au niveau interindividuel montre que les auteurs des PE qui reprennent le plus d'éléments des articles-sources sans les citer de manière appropriée ont des niveaux différents en français. Comme les membres des groupes avaient travaillé plutôt indépendamment en se répartissant les parties de la revue de presse postée dans le wiki⁶⁸, nous avons relevé la fréquence pour chaque étudiant et avons constaté que :

- dans le groupe 1, l'étudiant de niveau avancé a utilisé des éléments des articles sans les citer, tandis que l'étudiante de niveau inférieur a cité les éléments copiés ;
- dans le groupe 2 dont les membres étaient de niveau équivalent, un seul étudiant a utilisé la majorité des passages longs non cités et un autre, les passages cités ;

⁶⁸ La fonction « historique » du wiki permet de retracer l'activité de chaque étudiant et les révisions multiples du texte.

- dans le groupe 3, le comportement des apprenants est de nouveau différent : l'étudiant de niveau avancé n'a utilisé que des reformulations, une des étudiantes de niveau inférieur a cité des segments longs des articles et l'autre, en a repris sans les citer.

Il apparaît que 3 apprenants ont des problèmes avec les normes de la citation. L'étudiant qui a changé son comportement dans la deuxième version de la revue de presse est celui du premier groupe qui avait un niveau avancé : il a reformulé une partie des passages longs qu'il avait repris à partir des articles.

L'analyse d'une revue de presse du site de France 24 avec la méthodologie utilisée pour analyser les RPQ des apprenants a montré que la journaliste n'a utilisé que des reformulations de certaines informations (41%) et des citations (59%) issues des articles auxquels elle se référait. Si nous comparons ces pourcentages aux textes des apprenants (cf. *supra* : tableau 49), nous voyons que la proportion des passages longs cités par la journaliste est supérieure mais que les citations sont toujours mises entre guillemets.

Tout comme pour le groupe de niveau B1 (cf. *supra* : 7.5), le besoin d'un entraînement complémentaire a été relevé pour assurer une meilleure compréhension des normes du discours rapporté et de la citation.

9.1.2. Effet des tâches de sensibilisation et d'entraînement

9.1.2.1. Hypothèses sur les caractéristiques du genre

Avant de commencer à travailler sur la tâche « Revue de presse », nous avons recueilli les hypothèses des sujets sur les particularités du genre à l'aide d'un questionnaire qui portait sur leur exposition antérieure à des écrits de ce genre, leurs idées sur le contenu, l'organisation textuelle et les moyens linguistiques pour rapporter le discours en anglais et en français (cf. Annexe 3.3).

Les réponses ont révélé que deux apprenants n'avaient ni lu, ni regardé des revues de presse quotidienne et trois, des revues de presse thématique. Les autres en avaient déjà rencontré surtout sur des sites web et certains, à la télévision. Sollicités d'expliquer brièvement comment ils organiseraient une revue de la presse française pour la semaine en cours, seules les propositions de la moitié se rapprochaient des caractéristiques du genre. Ils étaient conscients qu'ils devaient inclure les sujets les plus importants et présenter différents points de vue en résumant des informations de plusieurs sources.

Les réponses aux questions à choix multiple sont plus proches des caractéristiques du genre :

- Tous les étudiants pensent qu'il convient de présenter des sujets trouvés dans quelques journaux et comparer des avis différents.
- Sept étudiants ont répondu qu'il était nécessaire d'utiliser des citations et cinq, des paraphrases.

Les réponses de certains étudiants s'éloignent des exemples du corpus « Revue de presse » constitué pour la tâche :

- La moitié pense qu'on peut donner sa propre opinion et ajouter des commentaires.
- Trois étudiants ont répondu qu'il était possible d'énumérer des informations intéressantes trouvées dans des journaux différents, en les juxtaposant.

Les deux dernières questions portaient sur les moyens linguistiques utilisés pour introduire le discours d'autrui et pour rapporter des informations issues de plusieurs sources. Tous ont donné des exemples variés en anglais mais les exemples en français sont soit simples, soit proches des formes en anglais, sauf ceux donnés par Rafael dont le niveau était plus avancé. Le développement de ces éléments langagiers est observé plus loin, en comparant les hypothèses initiales aux occurrences dans les PE des tâches sociales (cf. *infra* : 9.2.2).

9.1.2.2.Sensibilisation à l'organisation et aux caractéristiques du genre

Afin de sensibiliser les apprenants aux caractéristiques de la revue de presse, nous avons d'abord proposé un travail de compréhension audio-visuelle et écrite de revues de presse disponibles en ligne dont une partie a été exploitée en présentiel. Nous avons utilisé comme point de départ une base de carte heuristique proposée par le groupe des documentalistes de l'Académie de Besançon⁶⁹. La carte a été complétée en procédant par remue-ménages et a été visualisée à l'aide du générateur de cartes heuristiques en ligne bubbl.us⁷⁰ (cf. Annexe 4.1).

L'objectif de ce travail était de rendre les apprenants conscients des caractéristiques du genre, des différents types de revue de presse, de la présentation ou de l'organisation textuelle et des procédés stylistiques récurrents. Ce travail a été complété par des tâches d'entraînement qui ont permis d'un côté, d'enrichir le répertoire de verbes et d'expressions introduisant des paroles rapportées et de l'autre, de développer la conscience métadiscursive.

⁶⁹ <http://documentation.ac-besancon.fr/>

⁷⁰ <https://bubbl.us/mindmap>

9.1.2.3. Tâches d'entraînement collaboratif avec appui sur le numérique

Des tâches d'entraînement centrées sur les procédés stylistiques typiques pour le genre se sont avérées nécessaires après la rédaction de la première version de la RPQ. Les tâches visaient, par exemple à s'entraîner à identifier et à traduire des formules pour commencer et finir une revue de presse en lisant des extraits tirés du site de *France 24*. D'autres tâches ont porté sur l'expression de différents types d'actions à l'aide des temps et des modes verbaux : passées, planifiées, en cours ou incertaines (Annexe 7.3). Les exemples relevés ont permis de focaliser l'attention plus particulièrement sur deux cas problématiques pour les apprenants :

- Rapporter des actions déjà planifiées.

Les États-Unis ont annoncé, la semaine dernière, qu'ils allaient autoriser pour la première fois l'exportation de drones armés vers certains pays alliés dans le cadre de la lutte «antiterroriste» internationale. (www.france24.fr)

- Rapporter des informations incertaines ou non confirmées.

D'après *The Daily Beast*, le ministère de la Justice américain aurait fait part hier de son intention de poursuivre tous ceux qui relaient la propagande de l'organisation de l'Etat islamique sur internet, notamment via les réseaux sociaux, au nom de la lutte contre le terrorisme. (www.france24.fr)

Le travail en présentiel sur ces points s'est poursuivi par la recherche en autonomie d'exemples complémentaires et par l'entraînement avec des exercices en ligne portant sur le discours rapporté au passé et sur le conditionnel passé.

Une deuxième tâche d'entraînement a été réalisée à l'issue de la tâche sociale « Revue de presse quotidienne » comme une partie des apprenants ne réussissaient pas à observer les normes du discours rapporté et de la citation. La tâche consistait à rédiger un paragraphe pour résumer les arguments contenus dans trois extraits d'articles sur un même sujet tirés de sources différentes. Les apprenants ont travaillé en binômes et pouvaient se servir d'outils d'aide à la rédaction et à la révision. Pour le travail collaboratif, ils se sont servis de documents *Google* partagés que nous avons créés sur *Google Drive*, ce qui a permis de récupérer facilement les PE et d'observer le travail des binômes (cf. Annexe 5.3.1).

Ce type d'entraînement est conforme au principe de la rétroaction, c'est-à-dire certaines tâches d'entraînement sont proposées en fonction des besoins qui apparaissent lors du travail sur les tâches sociales. Il illustre également le caractère dynamique du dispositif (cf. *supra* : 4.3.2).

La collaboration s'est ensuite poursuivie par un travail individuel dont l'objectif était de s'entraîner à rédiger une revue de presse thématique.

9.1.2.4.Évolution de la capacité à citer et à reformuler dans la revue de presse thématique

L'analyse des PE du genre « revue de presse thématique » avec *WCopyfind* a permis d'observer dans quelle mesure les apprenants avaient réussi à reformuler les informations et comment ils avaient réutilisé des mots ou segments des articles auxquels ils s'étaient référés. Le tableau 50 présente l'évolution des pratiques des étudiants concernant le discours rapporté dans deux versions (V1 et V2) de la RPT rédigée individuellement⁷¹.

	% des mots co-présents dans la RPT (V1) et les articles utilisés	% des mots co-présents dans la RPT (V2) et les articles utilisés	n. de segments longs (V1)		n. de segments longs (V2)	
			cités	non cités	cités	non cités
Marina	44%	44%	1	5	1	5
Petar	46%	46%	8	3	7	3
Dariya	42%	46%	6	2	5	3
Stella	33%	36%	3	2	3	2
Yulia	44%	41%	7	2	6	3
Aida	36%	39%	3	1	4	2
Alexandar	44%	—	1	10	—	—
Rafael	42%	—	1	2	—	—

Tableau 50 : Développement d'éléments du discours rapporté dans les deux versions de la RPT

Si nous comparons les pourcentages de ce tableau à ceux du tableau 49 pour la revue de presse quotidienne, nous constatons que le taux des mots co-présents marque une baisse significative (entre 34 et 44%), ce qui permet d'avancer que les apprenants ont essayé de reformuler plus souvent les informations contenues dans les articles-sources. En effet, la reprise de segments longs est plus rare et la plupart des apprenants observent les normes de citation : cinq des huit étudiants se sont permis de reprendre de tels segments une-deux fois sans le signaler. Les textes de deux étudiants sont plus problématiques de ce point de vue : une étudiante a utilisé cinq segments longs sans signaler qu'il s'agit de citations et un étudiant en a repris 10 fois. Ce dernier n'a cependant rédigé qu'une seule version de son texte et a été absent lors de l'entraînement collaboratif.

Ces résultats permettent d'affirmer que l'entraînement et la collaboration ont contribué à rendre les apprenants plus conscients des normes et à faire évoluer leurs représentations initiales sur le genre. L'effet du travail de PE fondé initialement sur le copier/coller relevé dans les expériences antérieures se voit également confirmé (cf. J.-P. Narcy-Combes 2005).

⁷¹ Les deux derniers étudiants n'ont rédigé qu'une seule version.

9.1.3. Enrichissement lexical et complexification syntaxique

Le tableau 51 représente le relevé des verbes de parole et des expressions utilisés pour rapporter les paroles d'autrui et pour introduire des informations provenant de sources variées. Il comprend les données du questionnaire sur les hypothèses initiales au sujet de la revue de presse (cf. *supra* : 9.1.2.1) et les versions finales des revues de presse quotidienne et thématique (RPQ/VF et RPT/VF).

Verbes de parole réemployés		
questionnaire	RPQ/VF	RPT/VF
dire croire ajouter <u>annoncer</u> confirmer conclure rappeler souligner expliquer — —	dire — ajouter annoncer déclarer — — — — — évoquer rapporter	— croire ajouter annoncer déclarer confirmer conclure rappeler souligner expliquer évoquer <u>raporter</u>
Verbes de parole non réemployés		
penser continuer commenter proclamer s'exprimer <u>exprimer</u>	<u>parler</u> écrire affirmer estimer nier remarquer témoigner signaler informer rappeler	discuter constater noter mentionner estimer soulever une question indiquer proposer <u>se concerner</u>
Expressions réemployées introduisant plusieurs sources		
selon —	selon d'après	selon d'après
Expressions non réemployées introduisant plusieurs sources		
d'une part..., d'autre part... <u>en accordance de</u>	info trouvée du côté de du côté de	renforcer le tableau noir confirmer partager l'idée que aller plus loin en indiquant que aborder les problèmes de exposer d'autres problèmes cela étant dit convenir

Tableau 51 : Évolution des verbes et expressions introduisant le discours rapporté

L'emploi des verbes utilisés fréquemment plutôt au niveau élémentaire diminue progressivement (en gras, par exemple « dire », « écrire », « penser », « croire »). Les deux revues de presse portent des traces des textes lus en amont de la rédaction. Le lexique de la première revue de presse est resté proche des exemples analysés. Par contre, pour écrire la seconde, les apprenants semblent être plus créatifs et avoir expérimenté en exploitant les

outils d'aide à la rédaction en ligne. L'emploi de ces verbes et expressions témoigne également de la complexité syntaxique car ils sont utilisés souvent dans des phrases complexes qui contiennent au moins une subordonnée. Les exemples soulignés qui représentent des verbes portant des traces de l'activation de l'anglais sont rares mais présents même dans les PE des étudiants dont le niveau était le plus avancé.

9.2.Développement langagier dans l'écriture créative

Le groupe de ce niveau a travaillé également sur l'écriture plus créative dans une autre tâche sociale : « Guide de survie » destiné aux étudiants en programme d'échange à l'AUBG. Les objectifs de cette tâche sont reliés au thème de l'éducation et de la vie étudiante en France, donc le travail sur le contenu a joué un rôle important parallèlement aux objectifs langagiers (cf. *supra* : 1.2.3.3, 6.5.2.6).

9.2.1. Tâches de sensibilisation et d'entraînement préparatoires

La tâche se fondait de nouveau sur l'articulation entre lecture et écriture. Afin de dégager les caractéristiques du genre « brochure informative », nous avons construit une carte heuristique à l'aide du logiciel bubbl.us, tout comme pour la revue de presse (cf. Annexe 4.2). Nous avons utilisé à cette fin les brochures qui ont servi de corpus de référence de petite taille⁷² et des guides de rédaction relatifs à ce genre disponibles sur certains sites académiques⁷³.

Pour Richer, l'analyse du genre selon des critères proches de ceux que nous avons choisi peut guider non seulement l'élaboration de séquences d'enseignement/apprentissage mais aussi de grilles pour évaluer les PE (cf. *supra* : 4.4.1). Le point suivant examinera donc comment a évolué le respect des conventions du genre à l'aide d'une grille créée suivant les critères de la carte heuristique.

Après l'analyse des textes-modèles, une séance d'entraînement au laboratoire de langues a été organisée : les étudiants ont écrit en binômes la partie « La vie à Blago » à l'aide de ressources et d'outils en ligne en temps limité. Ils ont travaillé dans des documents *Google* partagés avec ladite consigne. À la fin, la production de chaque groupe a été relue par un autre groupe qui a essayé de la corriger d'abord sans outils, ensuite à l'aide de *BonPatron* et du

⁷² Il s'agit du corpus de référence « Guides pour étudiants étrangers » qui comprenait des hyperliens vers des brochures disponibles sur les sites d'universités françaises, comme par exemple le « Livret d'accueil de l'étudiant étranger Paris-Sud », <http://www.u-psud.fr/fr/international/etudiants-etrangeurs/programmes-d-echange.html>

⁷³ Par exemple, celui sur le site de la bibliothèque du *Brigidine College* <http://www.brigidine.qld.edu.au/OldLibrary/library/brochure.htm>

correcteur *Reverso*. Les meilleures parties ont été sélectionnées pour être incluses dans la version finale du « Guide de survie ». Un exemple de ce type d'entraînement est joint en annexe (cf. Annexe 5.3.2).

9.2.2. Évolution du respect des conventions du genre

Afin d'évaluer les PE issues de la tâche « Guide de survie », une grille a été élaborée suivant les critères de la carte heuristique (cf. Annexe 4.2 et Tableau 52). Elle résume l'évolution des caractéristiques textuelles, énonciatives et formelles relevées dans les deux versions des textes (V1 et V2) rédigés par les 8 apprenants, en présentant le nombre de sujets chez qui elles ont été observées et dans certains cas, entre parenthèses, le nombre d'occurrences des éléments langagiers permettant d'exprimer des fonctions spécifiques.

Procédés stylistiques et présentation de la brochure informative	Guide de survie V1	Guide de survie V2
<u>Occurrences de constructions pour conseiller / donner des directives :</u>		
verbes à l'impératif	2 (8)	4 (13)
verbes au futur	4 (8)	5 (10)
verbes exprimant la possibilité	5 (11)	8 (15)
constructions exprimant l'obligation	5 (12)	5 (13)
autres	3 (3)	4 (5)
<u>Énonciation :</u>		
Interpellation du lecteur	6	7
Ton expert	8	8
Ton convivial	5	6
<u>Lexique :</u>		
Verbes actifs	5	5
Adjectifs valorisants	4	4
<u>Autres procédés :</u>		
Listes (concision, clarté)	2	3
Données chiffrées	2	2
Options	4 (14)	4 (14)
<u>Références :</u>		
Contacts ou coordonnées précises	4	4
Renvoi vers d'autres ressources	0	1
<u>Mise en page :</u>		
Titre	6	8
Introduction	4	5
Intertitres	2	2
Photos ou schémas	2	5
Formule finale	1	2

Tableau 52 : Évolution des caractéristiques textuelles, énonciatives et formelles dans les deux versions du *Guide de survie*

Pour les différents types de constructions qui expriment le conseil, on observe 5 corrections dans la deuxième version faites à l'aide du *feedback* indirect (surlignement ou commentaire) qui concernent surtout la morphosyntaxe. Par exemple, l'emploi non conforme de l'infinitif a été corrigé en utilisant l'impératif :

Version 1	Version 2	
Consultez le Centre Conseiller et parlez avec le coordonnateur et les étudiants de se familiariser avec le système américain de l'éducation.	Consultez le Centre Conseiller et parlez avec le coordonnateur et les étudiants afin de vous familiariser avec le système américain de l'éducation.	Comment [KB14]: À l'impératif. Comment [KB15]: Cherchez l'expression "in order to" dans le dictionnaire contextuel! http://context.reverso.net/translation/

Ce type de problème était observé également chez les étudiants de niveau A2 mais au niveau B2, il est très rare : un apprenant a commis trois erreurs et une apprenante, une erreur. Toutes les autres occurrences sont correctes. Comme pour les étudiants de niveau inférieur, nous supposons que l'erreur est due à l'analogie avec l'anglais : l'activation de l'anglais où la forme de l'infinitif et de l'impératif coïncide. Soit les apprenants de français ont activé l'infinitif au lieu de l'impératif en raison de cette analogie, soit ils se sont servis du traducteur automatique qui affiche souvent cette traduction non conforme.

Le deuxième problème concerne les formes du futur simple :

Version 1	Version 2
Le bureau vous accompagneront tout au long du processus.	Le bureau vous accompagnera tout au long du processus.

En fait, cette erreur est fréquente chez tous les étudiants anglophones auxquels nous enseignons et ne concerne pas seulement le futur : ils prennent le pronom complément antéposé pour le sujet et ne conjuguent pas correctement le verbe.

Le troisième problème est lié à l'expression de l'obligation :

Version 1	Version 2
Tous cela faut se faire à l'avance en envoyant un email à reslife@aubg.bg .	Cela doit se faire à l'avance en envoyant un email à reslife@aubg.bg .

En ce qui concerne l'énonciation, dans la première version, un étudiant ne s'est pas adressé directement au lecteur mais sous l'effet du *feedback*, il a utilisé quelques impératifs dans la deuxième version. Une étudiante a mélangé le tutoiement et le vouvoiement qu'elle a ensuite corrigé :

Version 1	Version 2	
Si tu as un intérêt pour le journalisme, tu peux prendre part à AUBG daily (prépare un journal étudiant) ou Purple (la diffusion vidéo).	Si vous avez un intérêt pour le journalisme, vous pouvez prendre part à AUBG daily (un journal étudiant) ou Purple (la diffusion vidéo).	Comment [KB16]: Il vaut mieux utiliser "vous" pour les conseils.

Cinq auteurs alternent les conseils directs et indirects : tantôt ils écrivent à la deuxième personne du pluriel, tantôt parlent de manière plus générale de ce que les étudiants font d'habitude et donc utilisent la troisième personne du pluriel, comme dans l'exemple suivant :

Si vous avez un intérêt pour le journalisme, vous pouvez prendre part à AUBG daily (un journal étudiant) ou Purple (la diffusion vidéo).
--

Pour ceux qui ont un talent, La Comédie musicale et More Honours sont un excellent choix – être danseur, acteur ou directeur vidéo.

Pour les amoureux de sport, il y a des défis dans le basket-ball, le volley-ball, le tennis, la course et le football – organisé par les Olympiques et Club de football américain.

Ce dernier emploi est rare dans le corpus de référence « Guides pour étudiants étrangers ». Il est intéressant de noter que ceux qui ne satisfont pas aux critères du genre pour l'énonciation sont les apprenants dont le niveau est le plus avancé. En effet, ils ont traduit des informations en utilisant des sources en anglais et se sont focalisés sur la présentation des informations détaillées. Le style d'un de ces étudiants s'est rapproché des textes-ressources dans la deuxième version grâce au *feedback*. Ces observations confirment que les dimensions discursivo-pragmatiques exigent un entraînement spécifique même au niveau avancé (cf. *supra* : 3.5.2.1)

Tous se sont positionnés en experts et ont présenté les informations du point de vue d'une personne qui a de l'expérience sur le sujet. Le ton de la plupart des auteurs est également convivial, ce qui s'explique par leur statut d'étudiants à l'université et leur attitude accueillante qui correspond à l'objectif de la tâche.

Parmi les caractéristiques des brochures informatives et plus particulièrement de celles à visée publicitaire, figure l'emploi de verbes de sens actif et d'adjectifs valorisants. La brochure rédigée par les apprenants n'était pas exactement de ce type, toutefois un des objectifs de la tâche était de donner une image attrayante de notre université et d'inviter de potentiels étudiants *Erasmus* à la découvrir. En effet, cinq des huit apprenants se sont servis de verbes de sens actif et quatre, d'adjectifs valorisants, comme le montrent les exemples suivants :

« La bibliothèque Panitza garantit un accès facile à l'information précieuse et fiable sur et hors campus. »

« Je vous conseillerai de utiliser au maximum les ressources offris par la bibliothèque, car ils sont très utiles mais rarement utilises par les étudiants. »

« Avec l'aide des professeurs de théâtre très expérimentés, vous allez apprendre des secrets de la scène et de cette magie que le théâtre vous offre. »

« Sans doute, participer à la comédie musicale sera une expérience inoubliable ! »

« Là, vous pouvez trouver une bonne pizza et des nuggets de poulet savoureux. »

« Il suffit de prendre une pause des révisions, y aller à 2h du matin, rencontrer d'autres AUBGers et s'amuser. »

L'enrichissement du lexique est évident chez la plupart des apprenants non seulement pour exprimer l'action et l'appréciation mais aussi dans les séquences informatives où ils

donnent des détails précis sur le sujet choisi : activités extra-scolaires, transports, résidences universitaires, procédures administratives, restauration, services universitaires.

En ce qui concerne les autres procédés typiques pour les brochures informatives, seulement trois apprenants ont inséré dans leurs textes des listes et deux, des données chiffrées. La moitié ont présenté différentes options liées à leur sujet pour donner des directions plus précises aux lecteurs potentiels en fonction de leur situation. La moitié donnent également des contacts et des coordonnées précises mais une seule étudiante a utilisé un lien pour renvoyer à des informations plus détaillées.

L'organisation des versions finales des textes est satisfaisante : tous ont donné un titre à leur rubrique ; la majorité ont commencé par une introduction et ont inséré des photos ou des schémas. Deux étudiants ont également utilisé des intertitres et ajouté une formule finale. Bien que les textes ne contiennent pas tous les éléments typiques pour une brochure informative, la mise en page choisie par la plupart des étudiants se rapproche beaucoup de celle de la brochure française la plus complète analysée au départ.

9.2.3. Effet du *feedback* et du travail avec les outils

Le besoin d'être créatif incite souvent à recourir à la traduction de l'anglais ou bien entraîne des activations d'éléments lexicaux avec adaptation au français :

« grand » utilisé dans le sens de *great* en anglais : « il y a encore de grands endroits à manger où vous pouvez tout trouver », « Cet endroit est réputée pour la grande musique » ;

« patrons » employé pour utilisateurs de la bibliothèque ;

« résident assistants » employé pour « assistants de résidence » ;

« magique » employé pour « magie » ;

« bureau du registraire » employé pour « Service de la scolarité » ;

« AUBG van » employé pour « minibus de l'AUBG ».

« director » employé pour « directeur ».

Une grande partie des occurrences non conformes sont corrigées dans la version finale des textes grâce au *feedback* indirect que l'enseignante-tutrice avait fourni : mots surlignés avec un code de couleurs et parfois, renvoi vers les dictionnaires contextuels *Reverso Context* et *Linguee*. Ces derniers ont aidé à remplacer certaines expressions non conformes avec des constructions plus adéquates dans le contexte concerné, comme dans les exemples de transformation suivants :

« selon de leurs intérêts » > « en fonction de leurs intérêts »

« américaine Club de football » > « Club de football américain »

« Consulter le Centre Conseiller [...] de se familiariser avec le système américain de l'éducation. » > « Consultez le Centre Conseiller [...] afin de vous familiariser avec le système américain de l'éducation. » ;

« soupe de légumes » > « soupe aux légumes » ;

« tout se trouve dans la distance de marche » > « tout se trouve à distance de marche ».

Comme il a été constaté aux autres niveaux, les dictionnaires contextuels fonctionnent parfois comme lignes de concordance qui aident à formuler des expressions appropriées ou à corriger des erreurs.

9.2.4. Réemploi de l'expression du conseil

L'examen sur table à la fin du semestre contenait une tâche de simulation qui a permis de tester si l'emploi de l'expression du conseil avait évolué : il était exigé d'écrire un article pour un magazine et conseiller les lecteurs sur les activités de vacances. Le texte a été rédigé sans outils d'aide à l'écriture. L'analyse a porté sur la variété des expressions du conseil et leur correction dans les PE (cf. Tableau 53).

Occurrences de constructions pour conseiller / donner des consignes :	Occurrences conformes	Occurrences non conformes
verbes à l'impératif	13	5
verbes au futur	4	0
verbes exprimant la possibilité	9	2
constructions exprimant l'obligation	10	0
autres	14	3
Expressions introduisant des options	7	0

Tableau 53 : Expressions du conseil dans la PE de l'examen de fin de semestre (niveau B2)

Il apparaît que les apprenants utilisent le plus fréquemment l'impératif et les verbes « devoir » et « pouvoir » (« vous devez », « vous pouvez »). Cependant, les formes de l'impératif ne sont pas maîtrisées suffisamment, trois erreurs étant commises par Aida dont le niveau en français était inférieur. Trois étudiants ont utilisé des formes du futur comme ils l'avaient fait pour donner des conseils dans le « Guide de survie ». Six d'entre eux ont pensé également à proposer différentes options en fonction des situations dans lesquelles les lecteurs pourraient se trouver :

« Mais que devez-vous faire si vous ne disposez pas de suffisamment d'argent à dépenser sur un bon centre des loisirs ? »

« Si vous décidez de passer vos vacances en Bulgarie, vous pouvez visiter la Roumanie et la Macédoine aussi. »

« Enfin, quand vous décidez d'aller au restaurant, quittez les artères touristiques... »

« Si vous voulez aller à l'étranger mais vous ne voulez pas utiliser beaucoup d'argent, vous pouvez planifier à l'avance. »

« Mangez bien, et si vous partiez en pays étranger, mangez la nourriture locale.»

Une partie des expressions de la catégorie « autres » dans le tableau 53 sont formées avec les verbes « conseiller », « recommander » et « proposer ». Les apprenants ont formulé également des expressions plus complexes ou indirectes, telles que « Rien de tel que... », « La meilleure décision est de », « La première chose à faire est de », « il est devenu populaire à aller », « Pas du tout ! La réponse est... ».

La PE de l'examen contient donc des traces du travail sur le « Guide de survie » en ce qui concerne l'expression du conseil. Le développement est observable surtout au niveau des procédés stylistiques comme la présentation de différentes options, l'emploi du futur et la formation de constructions plus complexes. Ceci signifie que les apprenants sont capables de réemployer certains éléments langagiers, en les adaptant à un nouveau contexte bien que la morphosyntaxe ne soit pas stabilisée. Par contre, la répétition des verbes « pouvoir » et « devoir » témoigne que certains apprenants ont préféré rester dans leur zone de confort, ce qui diminue le risque d'erreurs surtout dans une situation de production formelle, telle que l'examen (cf. *supra* : 2.2.4.2)

9.3.Stratégies d'exploitation des outils en ligne

9.3.1. Stratégies de production écrite et affordances des outils

Quatre apprenants du groupe de niveau B2 ont participé à l'expérimentation avec les enregistrements vidéo de PE en temps réel accompagnée de réflexion à haute voix. Le tableau 54 résume les paramètres principaux des textes produits et les outils utilisés le plus souvent.

Pseudo-nymes des étudiants	n. de mots/temps pour la rédaction	vitesse d'écriture (mots/min.)	% des mots écrits à l'aide des outils en ligne	Outils en ligne utilisés				
				traducteurs	correcteurs	dictionnaires contextuels multilingues	dictionnaires bilingues et monolingues	autres
Aleksandar	219 mots/ 52:28 min.	4,2	21%		✓	✓	✓	
Aida	239 mots/ 35:26 min.	6,8	100%	✓	✓	✓		✓
Petar	271 mots/ 48:52 min.	5,6	8%	✓	✓			✓
Yulia	171 mots/ 50:08 min.	3,4	41%	✓	✓	✓	✓	✓

Tableau 54 : Paramètres des textes produits et outils d'aide à la rédaction en ligne utilisés

Deux des apprenants de ce groupe se servent le plus souvent du dictionnaire contextuel multilingue *Reverso Context* et les deux autres, des traducteurs automatiques *Google* et *Reverso*. Le correcteur du logiciel *Microsoft Word* est utilisé par tous mais le correcteur de grammaire et d'orthographe de *Reverso* est employé également par deux

étudiants. Certains recourent parfois aux conjugueurs, tels que celui de *l'Obs* et d'*About.com* en passant par le moteur de recherche *Google*. Des dictionnaires bilingues comme *Collins* et *Mediadico* ne sont consultés que rarement par deux d'entre eux. Le site web en anglais de l'université sert parfois de source d'idées ou de données concrètes.

L'analyse des enregistrements vidéo de ce groupe a permis de confronter leurs stratégies de PE à l'aide d'outils à celles des apprenants de niveaux inférieurs. La figure 39 présente la comparaison du rapport entre les cinq types de stratégies déjà identifiées pour les niveaux A2, B1 et B2 (cf. *supra* : 7.6.1, 8.2.1).

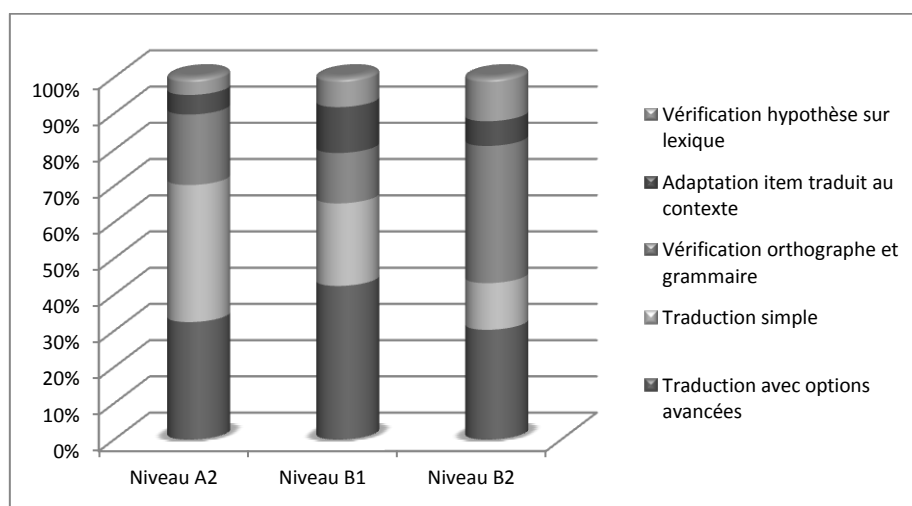


Figure 39 :

Rapport entre les fréquences de stratégies de production écrite à l'aide d'outils en ligne pour les niveaux A2, B1 et B2

La fréquence des stratégies mises en œuvre par les apprenants de niveau B2 marque des évolutions par rapport à celles des apprenants des autres niveaux (cf. *supra* : Figures 34 et 45) :

- Ils traduisent moins souvent que les étudiants de niveau A2 et B1, donc il y a un passage progressif vers le mode de production monolingue (cf. *supra* : 2.2.2) : la part des traductions est 70% au niveau A2, 65%, au niveau B1 et 43% au niveau B2. Toutefois, on observe un décalage très important entre les pratiques individuelles des sujets du dernier groupe, comme l'indique le tableau 54 plus haut : le texte d'Aida est traduit intégralement, tandis que dans le texte de Petar, seulement 8% des mots sont écrits à l'aide des outils. En effet, trois des quatre étudiants ont essayé d'écrire leurs textes en rédigeant directement en français et en consultant les outils en cas de difficulté.
- La traduction simple avec les traducteurs automatiques n'est observée que dans la production d'Aida qui a traduit intégralement son texte en le rédigeant d'abord en anglais. Par contre, tous les quatre se servent des options avancées des outils.

- La vérification de l'orthographe et de la grammaire à l'aide des correcteurs est devenue une stratégie très fréquente à ce niveau : 37% des cas d'utilisation des outils. Au niveau A2, elle correspondait à 20% et au B1, à 14%. Si au niveau A2, les corrections plus fréquentes étaient interprétées comme marques de la maîtrise limitée du système linguistique, chez les étudiants de niveau supérieur, elles pourraient être dues à la focalisation sur le sens lors de la rédaction ou bien à la distraction due à la manipulation plus complexe des fonctions variées des outils.
- La modification des éléments traduits à l'aide des outils pour les adapter au contexte est la plus fréquente chez les apprenants de niveau B1, ce qui pourrait être expliqué par les particularités du genre de leur PE : la rédaction d'une lettre informelle nécessitait d'être attentif au registre et de transformer certains éléments traduits qui correspondaient plutôt au registre formel.
- La stratégie de vérification d'hypothèses au sujet d'éléments lexicaux partiellement connus évolue progressivement et est la plus fréquente au niveau supérieur : respectivement 5, 8 et 12% de toutes les occurrences relevées pour les niveaux A2, B1 et B2. Ceci pourrait être interprété comme signe de développement langagier.

L'analyse des données du groupe de niveau B2 confirme que le recours aux outils dépend d'un côté, du niveau des scripteurs et de l'autre, des affordances de ces outils dont une partie, on l'a vu, réduisent la charge cognitive (traducteurs automatiques, dictionnaires bilingues, correcteurs) et une autre, demandent plus d'attention (dictionnaires contextuels, fonctions complexes des traducteurs, moteurs de recherche). Les outils de ce dernier type sont exploités davantage par les apprenants de niveau plus avancé. Au contraire, les débutants se servent plus souvent des outils qui permettent de traduire et de corriger rapidement, et évitent ainsi les opérations plus complexes. Ces résultats confirment ce qui est avancé dans certains modèles psycholinguistiques de la PE au sujet de l'effet de la charge cognitive dans les premières phases de l'apprentissage de L2 ou L3 (cf. *supra* : 2.2.1, 3.3.1), d'où le besoin de s'appuyer plus sur les langues connues au début et d'insister sur le développement des processus ascendants (*bottom-up*) (Randall 2007).

9.3.2. Exemples d'exploitation des outils par les apprenants de niveau B2

Chez les apprenants du groupe le plus avancé, les stratégies sont moins homogènes que chez ceux des niveaux inférieurs. En effet, comme il a été précisé plus haut (cf. *supra* : 9.1), le niveau du groupe est celui qui est affiché pour un cours donné mais les niveaux réels

sont plutôt hétérogènes. Aida qui a procédé par traduction intégrale à l'aide du traducteur automatique avait un niveau moins avancé que les autres du fait qu'elle avait suivi un cours de FLE de niveau B1 trois semestres auparavant. En revanche, Petar qui a utilisé le moins les outils était de niveau plus avancé que les autres car il avait fait ses études secondaires en français au Québec, c'est-à-dire que pour lui, le français avait le statut de langue seconde. Le niveau d'Aleksandar et d'Yulia se situait au début du B2 et leurs stratégies de PE se rapprochent.

Aida a vérifié tout le texte à l'aide du correcteur d'orthographe et de grammaire *Reverso* en lisant les explications que le logiciel proposait pour chaque erreur. Cependant, elle n'a pas compris certaines annotations et a copié les corrections proposées par l'outil, y compris celles qui ne correspondaient pas à l'emploi dans le contexte. Sa sensibilité métalinguistique semble moins développée, ce qui pourrait être expliqué par son niveau moins avancé en français et peut-être, par le fait que sa L1 (le kazakh) est éloignée du français.

Yulia et Aleksandar se sont servis le plus souvent de *Reverso Context*. Yulia a cherché des exemples de traductions de constructions formées de deux à cinq mots, tandis qu'Aleksandar a vérifié la traduction de mots séparés en s'intéressant à leur contexte. Ce dernier explique de la manière suivante sa technique : « *In this tool you can search for phrases but I am using it here for words, because you can see here examples in English sentences and you can choose which meaning in French you need* ».

Aleksandar fait aussi des commentaries au sujet du correcteur de *Word* : « *What is nice about Word is that actually, if you choose the French language over here, it automatically corrects your text, I mean it's not always 100% correct but at least can give you some, you know, advice what, what to do and what to write in stuff like that* ». Ainsi, il relit souvent le texte déjà rédigé et fait des révisions, ce qui témoigne de sa réflexion métalinguistique très active. Il est probable que des SPA se produisent lorsque les apprenants utilisent les outils qui déclenchent des opérations complexes et focalisent l'attention des apprenants. Cela pourrait arriver par exemple quand ils vérifient une hypothèse au sujet d'un item lexical partiellement connu. Comme le confirment les mots d'Aleksandar et de Petar, les outils peuvent apporter du *feedback* positif et de cette manière contribuer à la meilleure mémorisation du lexique :

« *Sometimes I know the words but I am just checking* ».

« *Even if I know the word I am going there to check it just in case* ».

Parfois, tout comme chez les apprenants de niveau B1, on observe le réemploi presque automatisé de mots qui ont déjà été traités avec les outils dans les phrases précédentes. Par

exemple, Aleksandar réutilise correctement la forme de l'adjectif « nouveaux » pour le masculin pluriel. Petar, pour sa part, vérifie le genre du mot « atout » et plus loin, le réemploie deux fois en mettant l'adjectif qui l'accompagne au masculin sans s'y arrêter de nouveau (« les atouts de la vie étudiante de l'AUBG sont nombreux », « le dernier atout »). Le même apprenant corrige l'orthographe du mot « avantage » écrit d'abord comme « advantage » à l'aide de *Word* et du traducteur *Google* et plus loin, réemploie automatiquement le mot avec l'orthographe correcte.

En ce qui concerne l'adaptation d'items traduits au contexte, à ce niveau il s'agit de transformations d'ordre morphosyntaxique, par exemple Yulia voulait trouver et ajouter l'équivalent de « *as well* » à la fin de la phrase mais après avoir observé les exemples affichés dans *Reverso Context*, elle réorganise sa phrase et insère « également » juste après le verbe. Dans un autre cas, elle a trouvé la construction « le rendre spécial » comme traduction de « *to make it special* » dans le même dictionnaire mais après, la transforme et écrit « rendent l'AUBG spécial » en l'adaptant ainsi au co-texte. Petar transforme l'expression « faire connaissance » qui apparaît comme la traduction de « *get acquainted* » dans le traducteur *Google* en écrivant « en connaissant » pour l'adapter au sens de la phrase déjà amorcée.

L'observation de l'interaction avec les outils aux trois niveaux a permis de dégager des exemples de travail très constructif qui a le potentiel d'encourager le développement langagier et la créativité des apprenants en les aidant également à surmonter certaines inhibitions et à prendre des risques pour tester des hypothèses au sujet du fonctionnement langagier. De cette manière, ils gagnent de l'assurance et essaient d'aller au-delà de leur zone de confort en évitant plus souvent les stratégies de simplification et de contournement. Le travail avec les outils semble créer des situations d'apprentissage qui s'apparentent à celles de *pushed output* typiques pour l'apprentissage en interaction (cf. *supra* : 1.2.3.4).

9.3.3. Activation de l'anglais L2

En raison du caractère expérimental de la PE enregistrée en temps réel, les apprenants devaient faire des commentaires à haute voix et ils avaient tous choisi de parler en anglais. Cette langue était donc active la plupart du temps lors de la rédaction bien que trois des quatre apprenants aient essayé de formuler leur texte en écrivant directement en français. En cas de difficulté, toutes les recherches et traductions se sont faites à partir de l'anglais qui a donc joué à la fois un rôle instrumental et fournisseur (cf. *supra* : 2.2.3.3).

Tout comme au niveau B1, quelques cas d'activation de l'anglais L2 sont observés dans des situations de résolution de problèmes liés au lexique. En principe, la proximité

lexicale facilite la recherche de traductions appropriées : les apprenants choisissent par exemple sans hésiter des mots et expressions comme « diversité », « extraordinaire », « journalisme », « artificielle », « leçons », « variété », « activité » et « sports extrêmes ». Souvent, ils font des hypothèses au sujet de ces mots, en commençant à les écrire avant de vérifier les formes correctes avec les outils. Petar a écrit par exemple des mots hybrides comme « conductent », « avantages », « bénéficier » et « Bulgarienne ». Il utilise les mots « peuple » et « place » avec leur sens en anglais. Yulia utilise le mot « musicale » pour « comédie musicale » et « attendre » pour « assister à ». Parfois, les apprenants ne s'aperçoivent pas des différences d'orthographe et commettent des erreurs de ce type même après avoir vu le mot correct : « capital », « specializations », « modern ».

9.4.Fonctionnement du métasystème

En général, le travail sur les tâches sociales « Revue de presse » et « Guide de survie » a contribué au développement de la sensibilité méta des étudiants de niveau B2 (cf. *supra* : 2.2.5.1).

9.4.1. Prise de conscience au sujet des normes du discours

La première tâche a rendu les apprenants qui n'avaient pas de représentations conformes au sujet du genre « revue de presse » plus conscients de ses normes. Par exemple, Aida qui avait fait plutôt une analyse discursive des articles a transformé son texte en se focalisant sur la synthèse de l'information comme dans les exemples de revue de presse. Petar qui avait inclus trop de détails en juxtaposant les informations de différentes sources, a aussi rendu son texte plus synthétique et essayé de présenter différents points de vue. En effet, tous ont présenté des événements évoqués dans plusieurs journaux en comparant les avis ou en complétant les informations.

Lors de la rédaction des versions successives du « Guide de survie » certains apprenants ont réussi à surmonter le problème dû à l'écriture intertextuelle. Par exemple, au début Rafael avait des difficultés avec le style sous l'influence du genre de texte dont il avait fait une traduction partielle : la présentation de la bibliothèque disponible sur le site de l'université. Dans la version finale de son texte, il s'est positionné comme auteur compétent qui partage son expérience personnelle et donne des conseils aux lecteurs potentiels, en s'adressant au lecteur. En effet, tous les apprenants réussissent à se conformer, du moins partiellement, aux conventions du genre. La plupart utilisent certains procédés stylistiques typiques (comme l'impératif, le futur simple, l'expression de la possibilité) mais devraient inclure également des listes, des données chiffrées, des coordonnées et des références à

d'autres sources (cf. *supra* : 9.1.2.2). L'évolution est due à l'observation des textes-ressources, comme le confirment les questionnaires dont nous discuterons plus loin (cf. *infra* : 9.5.1).

9.4.2. Rôle de la médiation

Le repérage de certaines particularités linguistiques et discursives problématiques ne saurait se faire sans médiation (cf. *supra* : 4.3.3). Par exemple, dans la phase préparatoire, chaque binôme a essayé de réviser le texte d'un autre binôme, en s'aidant aussi de correcteurs en ligne. Des traces de cette activité ont été recueillies dans les documents *Google*, comme dans les deux exemples suivants où les relecteurs ont utilisé des couleurs pour indiquer les erreurs :

La vie à Blagoevgrad est très cool et agréable. Blago est une des villes le plus dynamiques de la Bulgarie, pleine des étudiants étrangers et même bulgares, grâce a ses deux universités. La vie culturelle de la ville est aussi très charmante: il y a une théâtre, un cinéma, des night-clubs, et nombreux (de) différents restaurants, entre lesquels: Raffy. Les clubs et les associations etudiantes sont un moyen excellent pour s'intégrer dans la vie sociale universitaire et aussi pour trouver des nouveaux amis.

Pour adapter à la vie a Blago, vous devez savoir qu'il y a étudiants qui viennent de beaucoup de différents pays, la diversité culturelle est très grande, vous pouvez rencontrer des gens de Mongolie, de Roussie, des États-Unis, de la France. Vous pouvez vous socialiser dans les nombreux clubs, restaurants et bars. Underground est un des clubs de rock a Blago, où beaucoup des étudiants d'AUBG vont chaque semaine. La cuisine bulgare est très délicieuse, donc nous vous proposons de la goûter.

Comme il s'agissait de s'entraîner et que le temps était limité, les apprenants ne réussissaient pas toujours à finir l'activité et à reprendre leurs PE. Par contre, les commentaires de l'enseignante-tutrice aux versions de la PE de la tâche sociale étaient lus attentivement, ce qui conduisait à des reprises et à l'amélioration de la qualité des textes dont la dernière version a été soumise à la validation sociale de lecteurs externes (cf. *supra* : 9.2.2).

Bien sûr la rédaction d'une brochure informative demande une préparation plus conséquente car le genre pourrait poser problème même à des locuteurs compétents de la langue s'ils ne sont pas habitués à la production de ce type d'écrit.

9.4.3. Réflexion métalinguistique dans le travail avec les outils

L'enregistrement de la PE en temps réel avec le logiciel de capture d'écran et les réflexions à haute voix ont permis d'observer le discours méta produit par les scripteurs qui témoigne de leur sensibilité au sujet de particularités discursives, pragmatiques et linguistiques. Tout comme les apprenants de niveau B1, ils réfléchissent par exemple, à l'organisation de leur texte et planifient ses différentes parties. Aleksandar et Aida sont également très attentifs à prendre en compte le destinataire, à la construction d'une image positive de l'université et à la visée injonctive exigées par la consigne. Lorsque les apprenants utilisent les correcteurs d'orthographe et de grammaire, ils passent un bref moment à réfléchir sur l'erreur et parfois, font des recherches complémentaires pour s'assurer de la correction. Les exemples suivants illustrent les épisodes de réflexion métalinguistique :

- Petar corrige l'orthographe du mot « avantage » qu'il a écrit comme en anglais et ensuite, vérifie le genre à l'aide du traducteur *Google*.
- Il vérifie aussi la conjugaison des verbes « mentionner » et « conduire » dans le conjugueur de *l'Obs*.
- Yulia et Aleksandar vérifient dans les dictionnaires le genre de certains noms très proches de l'anglais (« variété », « université ») ou l'emploi au pluriel de mots qui en anglais sont au singulier (« meubles »).
- Aleksandar veut s'assurer de la préposition devant « Moyen Âge » : d'abord il écrit « à les âges », puis trouve dans *Reverso Context* la forme correcte « au Moyen Âge ».

Comme il a été constaté dans les analyses des vidéos du groupe de niveau B1, la conscience métalinguistique est très importante dans les cas où les outils n'offrent pas de solution fiable. La manipulation des options avancées des outils s'avère cependant trop complexe parfois et les apprenants ne sont pas toujours capables de détecter les imperfections. Par exemple, Aleksandar reprend sans corriger la traduction d'une expression proposée par *Reverso Context* : « le Complexe de l'Etudiants » pour *student campus*. Comme on l'a vu, certains corpus multilingues utilisés par cet outil sont constitués de sous-titres de films et de sites web qui utilisent des traductions de qualité variable. Il apparaît que l'expression trouvée par Aleksandar est issue d'une mauvaise traduction disponible sur le site d'un hôtel. Malheureusement, cette erreur n'est pas détectée non plus par le correcteur de *Reverso* qu'il utilise à la fin.

Bien que les apprenants de ce niveau soient en général très sensibles à la correction de leur PE, ils doivent encore s'entraîner à être vigilants quand ils utilisent les outils de traduction et vérifier la qualité du texte-source.

9.5.Évaluation du dispositif par les apprenants et validation sociale des tâches

9.5.1. Évaluation par les apprenants de niveau B2

L'évolution des pratiques et des attitudes des apprenants au sujet du dispositif, de l'activité de rédaction et des conditions de réalisation des tâches est observée en analysant les questionnaires complétés par les huit apprenants avant et après leur participation aux tâches (cf. Annexes 19.1 et 20.4).

Comme aux niveaux inférieurs, les étudiants évaluent de manière très positive le dispositif de formation hybride : tous trouvent les tâches utiles et motivantes et sept des huit participants pensent qu'elles sont adaptées à leur niveau et que les efforts exigés ne dépassent pas le niveau normal. Ils apprécient essentiellement l'extension du lexique et le travail sur l'organisation textuelle, mais aussi la manipulation de contenu lié à la vie réelle :

« *Writing the articles and learning new vocabulary.* »

« *To learn how to structure un Revue de presse.* »

« *The practical value, e.g. getting basic knowledge about exchange programs and life as an exchange student.* »

« *It was useful to have to read actual newspapers in search for information for Revue de presse. Usually, we don't get to work with serious sources.* »

Tous les étudiants aimeraient participer de nouveau à des tâches de ce genre. Leurs commentaires sont positifs : « *Engaging & challenging* », « *such tasks help me improve my French skills* », « *Everything was fine* ». Certains recommandent de travailler en binômes ou individuellement, d'autres demandent plus de tâches par groupes. Un apprenant aimerait inviter des locuteurs francophones en classe pour s'habituer à la vitesse de leur discours. Un autre voudrait discuter oralement le travail sur les tâches avec les pairs.

À la différence des apprenants débutants qui, d'habitude, formulent d'abord leurs idées dans leur L2 (l'anglais), la plupart des étudiants de niveau B2 affirment qu'ils essaient d'écrire directement en français mais réfléchissent également dans une autre langue lorsqu'ils ont des difficultés. Seule l'apprenante dont le niveau était un peu inférieur à celui des autres a répondu qu'elle formulait d'abord ses phrases dans une autre langue. Les difficultés les plus récurrentes sont liées au lexique et à la grammaire, et parfois, à l'orthographe. Personne n'a mentionné des problèmes d'ordre syntaxique. Les stratégies de production écrite préférées

quand ils ne se souviennent pas de mots ou d'expressions sont l'utilisation d'outils de référence s'ils en disposent (pour six apprenants), la simplification et la reformulation (pour cinq étudiants). Seuls deux d'entre eux disent penser également à des mots ou expressions similaires dans une autre langue.

Les étudiants apprécient la possibilité de réviser leurs textes en remettant plusieurs versions. La plupart mentionnent que de cette manière ils apprennent de leurs erreurs et considèrent la révision comme une chance d'améliorer leur PE. Les remarques d'une étudiante sont particulièrement éclairantes :

« That way, I think, we had a chance to see and fix mistakes and try again. Usually, when there is no chance of resubmission, you don't pay that much attention to what mistakes you've actually made, you care more about the grade. But when you know you can fix it, you try to understand your mistakes. »

En ce qui concerne leur préférence pour le mode d'écriture individuel ou collaboratif, tous choisissent le mode individuel. Seuls deux étudiants préfèrent travailler aussi en binôme ou petit groupe en présentiel et trois, collaborer en ligne avec des pairs, par exemple via les wikis ou les réseaux sociaux. En réalité, avec ce groupe, nous n'avons pas observé de problèmes avec les activités collaboratives en présentiel ou à distance. La rédaction de la revue de presse dans le wiki a bien fonctionné mais tout comme les apprenants de niveau B1, l'espace pour les commentaires n'a pas été utilisé. De plus, pour les tâches sociales, la plupart ont organisé leur travail plutôt selon le principe de la coopération que de la collaboration (cf. *supra* : 4.5.2.7), c'est-à-dire, se sont réparti les sujets à inclure dans le texte commun sans vraiment travailler ensemble. Toutefois, certains se sont chargés d'organiser le texte entier, de veiller à la cohérence, à la correction et de donner un titre. D'autres ont révélé que leur groupe s'était rencontré pour travailler ensemble et a ensuite posté le texte dans le wiki. La fonction « historique » du wiki permet de suivre l'activité des apprenants, comme dans cet exemple où une étudiante a modifié l'organisation du texte et fait quelques corrections (cf. Figure 40) :

Revue de presse - une semaine de mystères, les lois et les requins

L'année chinoise 4713 a commencé le 19 février 2015. C'est la fête la plus longue et la plus importante dans le calendrier chinois. Une vraie question, cependant, sur que la presse française était perplexe, est si la Chine était entrée dans l'année du mouton ou de la chèvre. «C'est un mystère», rappelle La Croix et ajoute que dans la langue chinoise il y a un terme unique qui englobe «mouton», «chèvre», «bouc» et «bélère» - «yang». D'après Le Figaro, la majorité des chinois associe la nouvelle année avec chèvre. «Selon les astrologues chinois», souligne Le Figaro, d'année 2015 devrait être moins agitée que 2014 du fait du caractère placide de la chèvre. Il est curieux, pourtant, que les chèvres ont mauvaise réputation en Chine. Ils sont considérés synonyme de catastrophes après de nombreuses reprises au cours de l'histoire de la pays. Par exemple, comme le Figaro a remarqué, le virus SRAS a été déclaré en 2003 la dernière année de la chèvre.

On commence cette revue de presse avec l'une des mesures les plus emblématiques, mais aussi l'une des plus controversées : le projet de loi Macron. Il a été adopté samedi en première lecture par la majorité des députés, dénonce Le Figaro. Le texte prévoit un assouplissement du travail du dimanche et du soir. Une mesure concerne la "justice du travail". D'après le site du L'Humanité, le gouvernement français soutient la nouvelle loi parce qu'il ne veut pas augmenter le salaire moyenne. Le projet de loi Macron pourra alors poursuivre sa navette parlementaire et être transmis au Sénat, après avoir été adopté en première lecture à l'Assemblée nationale. Info trouvée du côté du Monde.

Selon Le Figaro, cette semaine un procureur français a appelé à l'acquiescement de l'ancien chef du Fonds monétaire international, Dominique Strauss-Kahn, sur des accusations de proxénétisme. Le procureur de Lille, Frédéric Fèvre, a déclaré que ni l'enquête ni la preuve entendue en cour n'avaient établi qu'il était coupable. M. Strauss-Kahn a toujours nié savoir que les femmes qui ont participé à des orgies avec lui étaient des prostituées. Le juge doit décider si il ne savait ou se il a organisé les parties. En France, être reconnu coupable de proxénétisme porte avec lui une peine de prison allant jusqu'à 10 ans et d'une amende de 1,5 M€. Cependant, Libération a publié un article par le témoignage de Jade, l'une des anciennes prostituées, qui a participé dans les orgies de DSK. Au procès, elle a parlé des situations passées avec DSK. Jade a dit que «On ne peut pas nettoyer tout ce qui a été sale».

L'année chinoise 4713 a commencé le 19 février 2015. C'est la fête la plus longue et la plus importante dans le calendrier chinois. Une vraie question, cependant, sur que la presse française était perplexe, est si la Chine était entrée dans l'année du mouton ou de la chèvre. «C'est un mystère», rappelle La Croix et ajoute que dans la langue chinoise il y a un terme unique qui englobe «mouton», «chèvre», «bouc» et «bélère» - «yang». D'après Le Figaro, la majorité des chinois associe la nouvelle année avec chèvre. «Selon les astrologues chinois», souligne Le Figaro, d'année 2015 devrait être moins agitée que 2014 du fait du caractère placide de la chèvre. Il est curieux, pourtant, que les chèvres ont mauvaise réputation en Chine. Ils sont considérés synonyme de catastrophes après de nombreuses reprises au cours de l'histoire de la pays. Par exemple, comme le Figaro a remarqué, le virus SRAS a été déclaré en 2003 la dernière année de la chèvre.

Enfin, pour terminer, Le Parisien signale que les requins-tigres se réunissent pour une réunion. Cette réunion a causé la mort d'une femme. Alors, seront les politiciens français se unir pour la loi Macron, de la même manière les requins ont fait ? Il est inconnu. Espérons que les français ne seront pas

Figure 40 : Travail collaboratif dans un wiki

En revanche, une vraie collaboration a été observée lors du travail sur les tâches d'entraînement au laboratoire de langues où les étudiants ont échangé des idées pour rédiger ensemble un texte bref à l'aide des outils et des ressources en ligne. En effet, l'évaluation de ce type de travail montre que la collaboration a été appréciée par cinq des huit étudiants. De plus, tous considèrent qu'il a contribué à l'amélioration de la correction de leurs PE et sept, qu'il les a poussés à utiliser un langage plus adéquat au contexte et à faire plus attention à l'organisation de leurs textes.

La mise en place du dispositif a conduit à une évolution perceptible des pratiques d'utilisation des outils entre le début et la fin de la formation (cf. Tableau 55).

Outils	Utilisés toujours et très souvent (début)	Jugés les plus utiles (début)	Jugés les plus efficaces (fin)
Dictionnaires bilingues en ligne	38%	38%	38%
Traducteurs automatiques	75%	63%	38%
Moteur de recherche Google	63%	25%	63%
Correcteurs d'orthographe et de grammaire	13%	0%	38%
Dictionnaires contextuels	13%	25%	63%

Tableau 55 : Évaluation de l'efficacité des outils par les apprenants de niveau B2

On observe que les traducteurs automatiques utilisés le plus souvent au début et jugés les plus utiles sont considérés comme moins efficaces à la fin de la formation (baisse de 25%). Au contraire, les dictionnaires contextuels, le moteur de recherche *Google* et les correcteurs d'orthographe et de grammaire sont appréciés davantage (augmentation de 38%). Ces réponses sont confirmées par ce que nous avons observé dans les vidéos enregistrant la PE en

temps réel à l'aide d'outils en ligne et semblent correspondre aux pratiques réelles des apprenants (cf. *supra* : 9.3.1). Par ailleurs, les préférences des étudiants de ce niveau à la fin de la formation diffèrent de celles des autres niveaux (cf. Figure 41) :

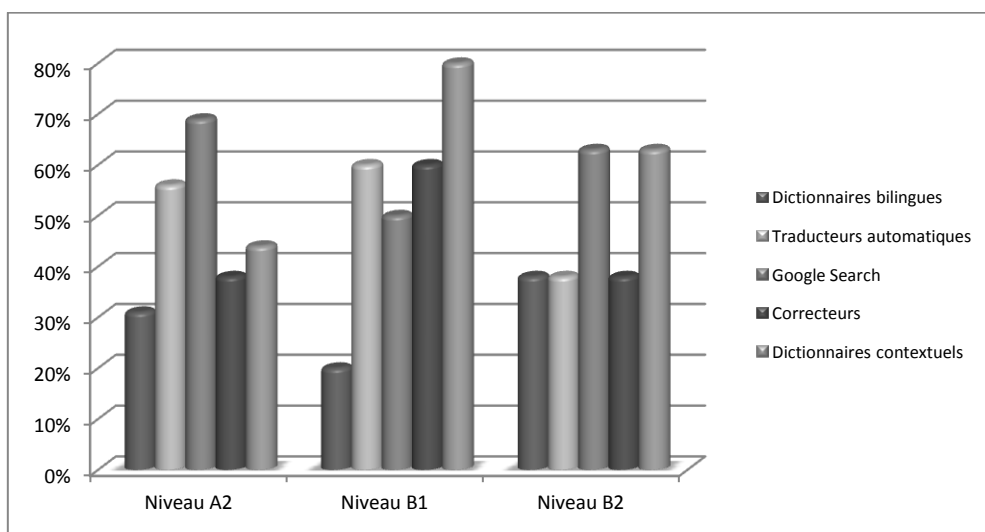


Figure 41 : Préférences des étudiants pour les outils à la fin de la formation (niveaux A2, B1 et B2)

La différence principale qui peut être dégagée est que les traducteurs automatiques sont jugés moins efficaces au niveau supérieur, ainsi que les correcteurs d'orthographe et de grammaire. Par contre, les dictionnaires contextuels sont appréciés davantage. Le moteur de recherche *Google* semble être un outil à ne pas négliger étant donné que le ressenti au sujet de son efficacité reste assez élevé à tous les niveaux. Une des raisons de cette préférence pourrait être l'habitude quotidienne de passer par cet outil pour toute sorte de recherche. Il possède en effet un potentiel en tant qu'aide à la mise en texte et à la révision si des techniques pertinentes sont appliquées (Ollivier 2011).

Les textes-ressources et les activités d'analyse ont été jugés utiles par tous les étudiants de niveau B2, tout comme aux autres niveaux. La possibilité de lire des textes du même genre en français et parfois, en anglais, les a aidés en général à améliorer leur capacité de rédaction en dépassant la qualité habituelle, ainsi qu'à organiser leurs PE de manière appropriée :

« *Sample texts helped me write at a higher level than I usually would.* »

« *The French examples gave me ideas how to improve my own writing.* »

« *It helps to see how the text should be organized.* »

« *I was able to see the structure of the text that I am asked to produce.* »

« *Because if a person takes a look at the English version or any other versions he/she can create a new one based on the structure the sample has.* »

L'ensemble des huit apprenants ont apprécié la possibilité d'utiliser des outils en ligne. La majorité est satisfaite également de l'organisation de l'environnement numérique qui combine la plateforme institutionnelle *Elearn* et des documents collaboratifs enregistrés sur *Google Drive*.

9.5.2. Validation sociale des productions

Les produits des deux tâches sociales ont été rendus visibles grâce aux médias suivants :

- la plateforme de publication ISSUU ;
- le site des étudiants de français à l'AUBG ;
- le réseau social *Facebook* ;
- le bulletin d'information quotidien de l'université *AUBG Today*.

Après la finalisation de la revue de presse quotidienne dans l'espace wiki de la plateforme institutionnelle *Elearn*, les textes des trois groupes ont été publiés sous forme de blogs sur le site des étudiants de français à l'AUBG <http://francaubg.weebly.com/> (cf. Figure 42).

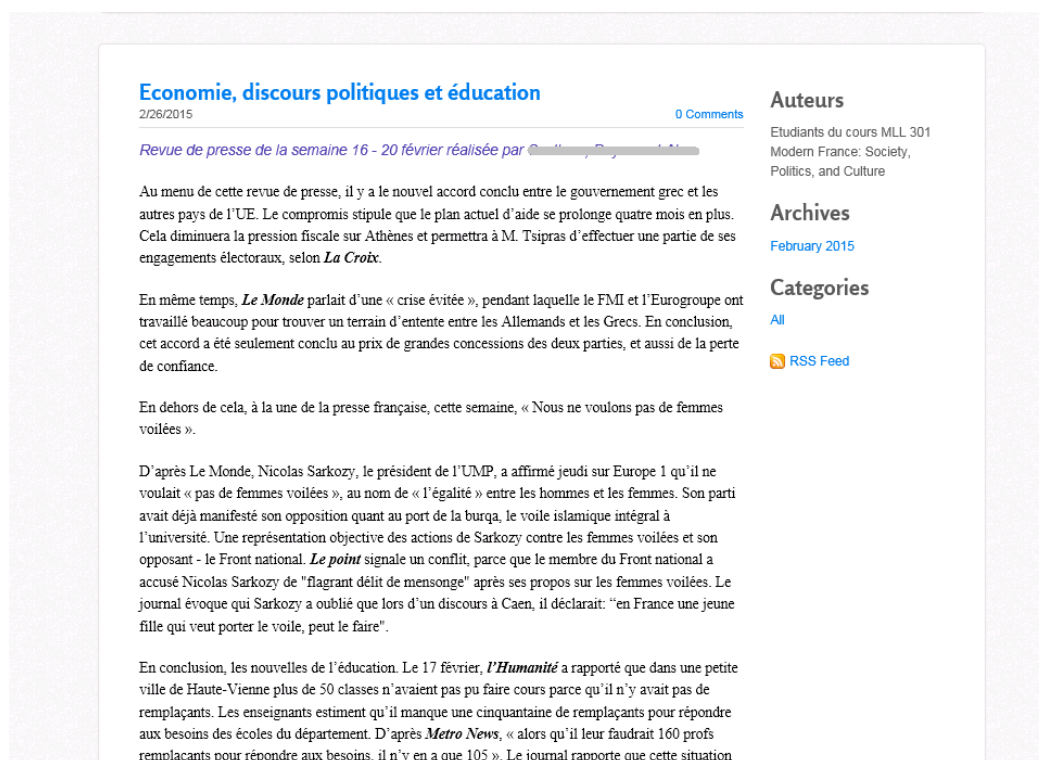


Figure 42 : Exemple de revue de presse publiée sur le site des étudiants de français de l'AUBG

Le lien vers les blogs a été ensuite partagé dans le groupe du Club francophone sur *Facebook* par un des étudiants ayant participé à la tâche (cf. Figure 43).



Figure 43 : Partage de la revue de presse sur Facebook

Bien que personne n'ait commenté les publications, le post a été aimé par deux membres du club et vu par 51 personnes.

Le « Guide de survie » a eu une diffusion plus large. D'abord, il a été publié en ligne sur la plateforme *ISSUU*. Ce type de publication numérique est très commode pour le partage du lien sur des sites, les réseaux sociaux ou par courriel. Outre sur le site *Francaubg*, les étudiants voulaient en faire une diffusion plus large, en proposant aux services de l'université de le télécharger sur le site officiel à la page qui présente les programmes d'échange. Leur demande a été peut-être mal interprétée par le service responsable des publications universitaires car au lieu de le télécharger sur le site, ils ont annoncé la publication du « Guide de survie » dans le bulletin d'information quotidien de l'université *AUBG Today* envoyé à toute la communauté par courriel (cf. Figure 44).



Figure 44 : Diffusion du Guide de survie

Comme la diffusion s'est faite dans les derniers jours de l'année académique, le temps a manqué pour poursuivre la communication avec le service des publications et vérifier si le *Guide de survie* serait mis en ligne. En effet, ils souhaitaient avoir également une version du

texte en anglais avant de le télécharger sur la page du service chargé des programmes d'échange. Une version bilingue serait donc plus appréciée par l'institution, ce qui pourrait être pris en compte si le travail est renouvelé ou complété par un autre groupe.

9.6.Synthèse des résultats relatifs au groupe de niveau B2

Le dispositif pour le niveau B2 contenait des tâches sociales conduisant à la rédaction de textes centrés sur le discours rapporté (revue de presse) et de textes relevant de l'écriture créative (brochure d'information). Nous avons vu que le niveau réel de quelques apprenants était plus avancé ou légèrement inférieur à B2, ce qui explique parfois leur performance variable.

Dans un premier temps, nous avons étudié comment a évolué la capacité des apprenants à rapporter les paroles, en mesurant l'avancement dans l'observation des normes de citation et de reformulation de segments longs de l'*input*. L'analyse a révélé qu'une partie des apprenants avaient des problèmes de plagiat indépendamment de leur niveau en français. Le besoin d'un entraînement complémentaire est donc apparu à mi-parcours. Ainsi, le travail sur les cartes heuristiques a favorisé la meilleure compréhension des normes du discours rapporté et de la citation. Les activités d'écriture collaborative dans les documents *Google* ont renforcé cette réflexion métadiscursive et enrichi le répertoire de verbes et d'expressions introduisant des paroles rapportées. En effet, en résultat du travail sur la deuxième revue de presse, on a observé une meilleure conformité aux normes du genre, une écriture plus créative et moins de problèmes de plagiat.

La rédaction de la brochure informative a révélé au début des difficultés d'ordre stylistique dues à l'intertextualité, notamment chez les apprenants les plus avancés qui avaient essayé de traduire des informations d'autres sources en anglais. La possibilité de réviser la première version annotée par l'enseignante-tutrice les a aidés à surmonter partiellement le problème, ce qui confirme la nécessité d'un entraînement spécifique centré sur les aspects discursivo-pragmatiques même aux niveaux supérieurs. D'autre part, le rôle du traitement du contenu a été essentiel pour l'enrichissement lexical et la créativité qui conduit à la rédaction de textes de longueur importante. Les procédés stylistiques principaux sont réemployés dans la PE de l'examen de fin de semestre, ce qui témoigne de la mémorisation à court terme.

L'examen de la PE à l'aide d'outils en ligne enregistrée en temps réel montre que le mode de production se rapproche du mode monolingue chez les étudiants ayant un niveau réel supérieur à B1. Tout en écrivant, ils sont capables de manipuler les outils qui demandent plus d'attention, tels que les dictionnaires contextuels, les fonctions complexes des traducteurs et

les moteurs de recherche. De plus, ces apprenants sont très sensibles à la correction et reprennent souvent les erreurs à l'aide des correcteurs ou bien vérifient leurs hypothèses au sujet d'items lexicaux partiellement connus par des recherches plus complexes. Ces opérations semblent susceptibles de favoriser la mémorisation et l'automatisation (Randall 2007, Logan 1988). Il reste à trouver un moyen pour optimiser le travail avec ce type d'outils numériques car la manipulation intuitive mise en place par les apprenants allonge le temps de rédaction.

L'anglais L2 joue à la fois un rôle fournisseur et instrumental (Williams et Hammarberg 1998). Le premier est observé dans les cas de résolution de problèmes liés au lexique, où l'anglais facilite souvent la recherche avec les outils en raison de la proximité avec le français. Des traces de l'activation partielle de cette langue sont présentes en effet dans toutes les PE mais les formes sont adaptées au fonctionnement du français. Le *feedback* indirect renvoyant aux dictionnaires contextuels *Reverso Context* et *Linguee* a été très efficace pour surmonter les problèmes de ce type et a aidé les apprenants à formuler des expressions plus adéquates. Le rôle instrumental de l'anglais est observé dans les tâches collaboratives où il assure la communication entre les membres du groupe lorsqu'ils ne partagent pas la même L1.

Chapitre 10. Conception dynamique du dispositif et gestion des imprévus

Parallèlement aux questions liées au développement de la production écrite auxquelles nous avons cherché à répondre dans la recherche-action, nous nous sommes interrogée sur la nature des imprévus qui survenaient lors de la réalisation de tâches sociales faisant partie du dispositif et sur les modifications qu'ils imposaient au déroulement des tâches⁷⁴. Nous nous sommes intéressée aux rôles multiples de l'enseignant-tuteur au sein du dispositif et plus particulièrement à la nécessité de gérer l'imprévisibilité dans le cas de ruptures temporaires qui demandent des ajustements et des négociations avec les apprenants afin d'atteindre les objectifs fixés (cf. *supra* : 4.3.2, 4.3.3). Dans le cas de tâches ancrées dans la réalité sociale, la

⁷⁴ La recherche sur cette question a été présentée au colloque *Enseigner Pour Apprendre en Ligne (EPAL)* à l'université Stendhal à Grenoble en juin 2015. Ce chapitre correspond en grande partie au texte de notre communication publiée dans les Actes du colloque (Bozhinova 2015).

part de l'imprévisibilité augmente, notamment en raison des facteurs plus nombreux qui influent sur l'enseignement/apprentissage dans un environnement décroïsonné.

10.1.Échantillon et méthodologie d'analyse

Lors de la phase pilote de la recherche-action, notamment la mise en place du dispositif hybride avec les apprenants du groupe B1.1 au semestre d'automne 2014, nous avons réfléchi de manière approfondie sur la nature des imprévus et leur gestion. Pour cette raison l'échantillon que nous analysons ici résulte de la tâche-projet « Témoignages ». Pour l'analyse, nous avons croisé les consignes de la tâche-projet qui reflètent nos attentes d'enseignante-tutrice et les traces des activités, attitudes et comportements des apprenants recueillies par le biais des outils de recherche suivants :

- le questionnaire d'introspection et d'évaluation intermédiaire de la tâche-projet complété par les 10 apprenants ;
- l'entretien semi-directif enregistré avec les équipes de deux ou trois apprenants pour évaluer le projet à la fin d'une durée entre 15 et 20 min. ;
- notre journal de bord renseigné tout au long de la recherche-action ;
- les écrits numériques produits pour la tâche-projet.

Pour mieux évaluer le comportement de ces apprenants et pour tenir compte des évolutions du dispositif, nous confrontons parfois les résultats aux données recueillies au semestre suivant dans le cadre des tâches-projets faisant partie du dispositif amélioré auxquelles une partie des mêmes apprenants ont participé.

Les thèmes principaux apparus lors de l'analyse qualitative en lien avec la problématique concernent plusieurs imprévus liés :

- à la collaboration entre les pairs ;
- à l'attitude des apprenants envers la publication de leurs productions ;
- aux échanges avec les partenaires francophones ;
- à l'utilisation des outils d'aide à la rédaction et à la révision en ligne.

10.2.Imprévus liés au travail collaboratif entre pairs

10.2.1. Résistance au travail d'écriture collaborative

Bien que les apprenants ne se soient pas opposés au travail collaboratif dans les premières étapes du projet, leurs réponses au questionnaire anonyme d'évaluation intermédiaire du projet ont révélé que la grande majorité préféraient l'écriture individuelle et/ou chez eux (9 participants sur 10). Un seul étudiant a opté pour l'écriture collaborative en

disant que le travail en petit groupe permettait de s'entraider et un autre a mentionné les avantages des deux modes de travail : individuel et collaboratif. Parmi les arguments en faveur de l'écriture individuelle, figurent la possibilité d'exprimer librement ses pensées, de compter sur soi-même ou bien la difficulté d'écrire avec d'autres, comme en témoignent les exemples suivants extraits des questionnaires intermédiaires :

« I don't like working in groups & I think that when it comes to writing a text, working individually is better. I think it's very hard for two or more people to write a text together. »

« I will rely on myself. »

« I think I am the most concentrated there [at home]... »

De plus, la grande majorité des apprenants considéraient la révision individuelle du texte à l'aide des commentaires de l'enseignante beaucoup plus importante que l'écriture collaborative au laboratoire.

Ces préférences des apprenants ont posé problème pour la suite du projet car l'étape finale (et la plus importante) consistait à rédiger les derniers textes par groupes au laboratoire de langues. En effet, la rédaction individuelle n'aurait pas sens car l'intérêt de la tâche consistait à comparer les témoignages de quatre groupes de partenaires francophones de statut différent.

Dans cette situation de rupture, nous avons essayé deux options afin de redémarrer le projet :

- discussion du ressenti des apprenants et renégociation de la tâche ;
- passage du travail collaboratif au travail coopératif : distribution des tâches (cf. *supra* : 4.5.1.2).

Le ressenti des apprenants au sujet de l'écriture individuelle et collaborative a été discuté au cours de la séance en présentiel prévue pour organiser le travail des équipes et commencer à rédiger les articles. Grâce à la discussion, tout le monde s'est prêté au jeu d'essayer de travailler en binôme ou par groupes de trois et de voir ce que cela allait donner. La séance s'est avérée en effet peu productive et une grande partie des articles restait à rédiger dans l'espace wiki de la plateforme en dehors du cours. Pour finir les articles et les préparer à la publication, la plupart des étudiants ont mis en œuvre le principe du travail à dominante coopérative : chaque membre a posté la partie dont il était responsable dans la page wiki de son groupe et seulement certains ont relu et corrigé les textes plus tard. Ce résultat confirme les constatations d'autres chercheurs ayant observé la résistance à l'écriture collaborative de la part d'apprenants de L2, notamment lors du travail dans les wikis (cf. Hidden 2013 : 144-145, Storch 2013 : 164-165).

La mise en place d'une autre tâche au semestre de printemps 2015 avec la participation de quelques apprenants du groupe en question a confirmé que dès qu'il s'agit de rédiger un texte créatif de longueur importante dans un wiki, la coopération fonctionne mieux que la collaboration : les étudiants se répartissent les rôles et certains se chargent de veiller, par exemple à la correction linguistique du texte final, d'autres, à son organisation, à la mise en page ou à sa cohérence. Il en résulte une contribution inégale au produit final mais les effets positifs sont également présents : la rédaction collective suscite des interactions non seulement au sujet de questions linguistiques et discursives mais aussi du contenu et de phénomènes socioculturels.

10.2.2. Manque de volonté de corriger ou de commenter le travail des autres dans l'espace wiki

En ce qui concerne le commentaire et la correction des textes produits par les autres groupes, presque tous les étudiants avaient déclaré dans le questionnaire d'évaluation intermédiaire qu'ils trouvaient importante l'étape de commentaire de l'article brouillon des autres groupes. Cependant, ceci semble être en contradiction avec leur comportement réel car ils n'ont pas participé à cette activité. Dans les entretiens semi-directifs à la fin du projet, les apprenants expliquent ce fait par :

- le manque de temps et la difficulté de s'organiser en dehors du cours (sept apprenants) ;
- le sentiment que leur niveau de français n'est pas suffisamment bon pour conseiller les autres (cinq apprenants) ;
- dans d'autres cours, ils ont pratiqué l'évaluation du travail des pairs de manière anonyme, tandis que dans les wikis, il est possible de voir l'auteur des dernières modifications.

Nos propositions pour résoudre la résistance à l'écriture collaborative rejoignent celles de Storch (2013) qui considère que pour faire évoluer les croyances et les pratiques des apprenants, il est nécessaire de :

- prendre conscience des attitudes des apprenants face à l'écriture collaborative, par exemple à l'aide d'un bref questionnaire suivi d'une discussion ;
- permettre aux apprenants de choisir ;
- expliquer et démontrer dans la pratique les aspects positifs potentiels de l'activité collaborative, surtout si c'est une nouvelle pratique pour eux.

Il est intéressant de constater que vers la fin du projet, certains étudiants ont toutefois pris la responsabilité de corriger l'article entier ou d'apporter quelques corrections aux parties des autres ou rédigées ensemble (un apprenant par groupe). Personne n'a utilisé la fonction commentaires après les wikis. Ceci peut s'expliquer par le fait qu'il leur était possible de se rencontrer ou de communiquer par d'autres moyens sans être exposé aux regards de tous. Par exemple, les membres d'un des groupes ont partagé dans l'entretien qu'ils avaient communiqué beaucoup par *Facebook* pour mettre au point leur article. Par ailleurs, comme l'indique Hadjerrouit (2011 : 445), l'apprentissage de la relecture critique par les pairs se fait par entraînement. Un tel entraînement n'était pas prévu dans le projet en raison de contraintes temporelles.

10.3. Hésitation au sujet de la publication des productions écrites

La tâche-projet avait comme objectif la publication en ligne des productions finales, c'est-à-dire les articles présentant les témoignages des partenaires interviewés au sujet de leur séjour dans notre ville ou sur le campus. Cependant, le questionnaire intermédiaire complété avant la rédaction des articles a révélé que les étudiants hésitaient au sujet de la publication en ligne de leurs productions (cf. Figure 45) : seulement la moitié considéraient cette étape comme importante (quatre personnes se déclaraient plutôt d'accord et une personne, tout à fait d'accord), tandis que le reste étaient indifférents (quatre étudiants étaient plus ou moins d'accord) ou n'étaient pas du tout d'accord (une personne).

Nous en avons cherché les raisons dans l'entretien oral à la fin du projet, lorsque les articles étaient déjà rédigés et avant leur mise en ligne. On a constaté une évolution significative des attitudes au sujet du partage des articles (cf. Figure 46) :

- Deux apprenants se sont montrés très en faveur de la publication en ligne en insistant sur le fait que leurs efforts seraient valorisés de cette manière :

« *I think we should publish it* ».

« *People should see our effort* ».

- Six apprenants ont expliqué qu'ils ne trouvaient pas problématique la mise en ligne de leurs textes car les lecteurs sauraient que les auteurs n'étaient pas Français.

L'extrait suivant témoigne de cette opinion :

Marten : *I'm perfectly fine with publishing this stuff on the Internet. I mean...*

Enseignante : *You don't have any objections?*

Marten : *No, because I know that, well, that people who see it, they know we're learning French and that we're not perfect...*

- Trois apprenants ont essayé d'expliquer leur résistance initiale par le fait que leur performance n'était pas encore très avancée, qu'ils avaient peur de faire des erreurs et que leur style ne serait pas au niveau attendu. Ils expriment leurs réserves par exemple de la manière suivante:

« *Maybe we didn't write the article pretty good* ».

« *Because they think they don't perform very well on the task* ».

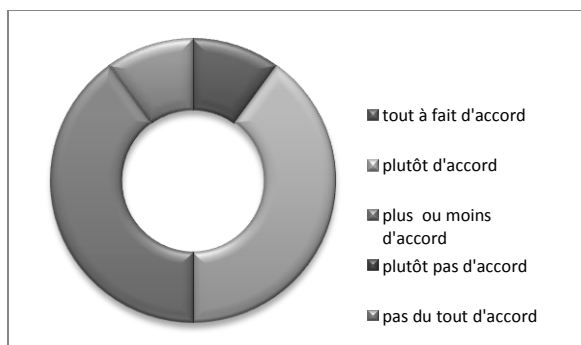


Figure 45 : Réponses au questionnaire intermédiaire

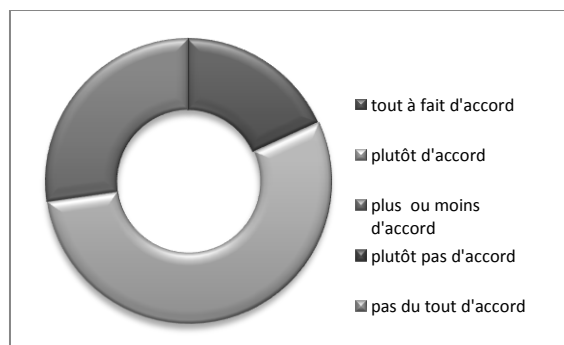


Figure 46 : Réponses dans l'entretien à la fin du projet

Finalement, les articles révisés ont été publiés sous forme de blogs disposant d'un espace commentaires (cf. Figure 47) et partagés sur *Facebook* avec les membres du Club francophone, l'Alliance Française et le service chargé des relations externes de l'université.

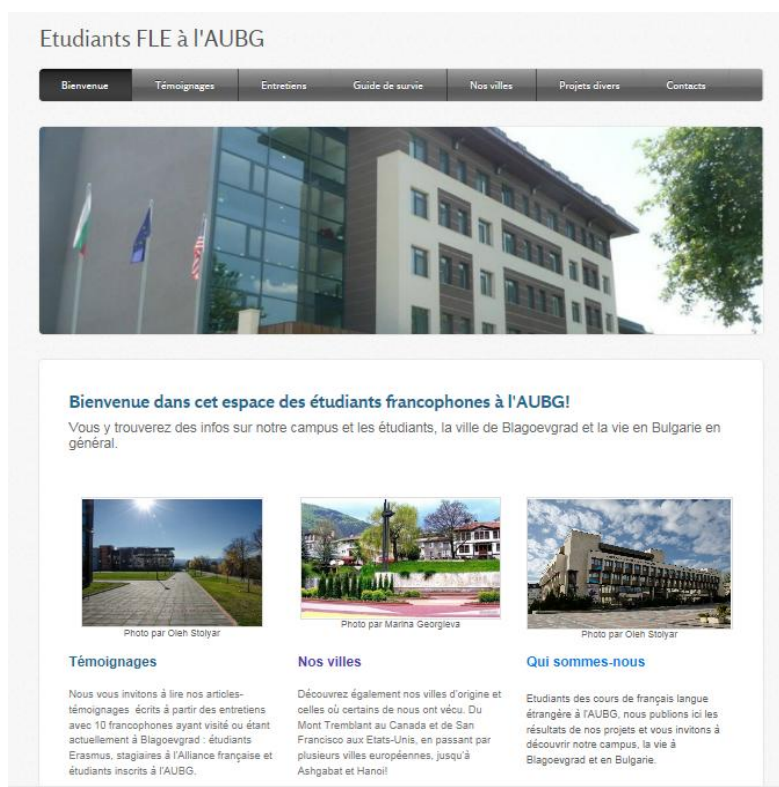


Figure 47 : Page d'accueil du site des étudiants avec le blog « Témoignages » contenant les articles publiés

L'attitude positive envers la publication des productions en ligne a été constatée également à la fin de la réalisation d'autres tâches. Les apprenants répondent unanimement que le partage des productions est nécessaire et choisissent le mode le plus approprié pour leur diffusion en fonction du contexte donné. Par exemple, la tâche « Apprendre le français en France » a conduit à l'envoi de lettres de demande d'information à quelques centres FLE en France et la tâche « Guide de survie », à la publication et au partage du livret numérique avec des lecteurs potentiels.

L'hésitation à publier les textes produits en ligne a été surmontée sans l'intervention explicite de l'enseignante-tutrice. Les apprenants ont eu la possibilité d'améliorer leurs textes à l'aide du *feedback* et des ressources disponibles, ce qui les a rassurés et a augmenté leur implication. Bien sûr, reste la question de savoir si les productions ont atteint le public visé et comment susciter des interactions plus fructueuses en ligne.

10.4.Problèmes liés aux échanges avec les francophones

Les échanges avec les partenaires francophones exigent une vigilance particulière de la part des apprenants et de l'accompagnateur. Les différences culturelles peuvent être source de malentendus et freiner la communication, comme il a été montré souvent (cf. par exemple Rost-Roth 2004, Geis et Harlow 1996).

10.4.1. Non-respect des règles de politesse

Un malentendu interculturel s'est produit étant donné que certains étudiants n'avaient pas accusé réception des réponses aux questionnaires et n'avaient pas remercié leurs partenaires francophones. Ceci a eu des implications sur la réalisation d'autres projets prévus avec la participation des mêmes partenaires. Par exemple, nous avons reçu un message d'une des étudiantes françaises Erasmus exprimant sa déception au sujet du comportement d'une de nos étudiantes. L'absence d'accusé de réception et de remerciement a été donc perçue comme comportement inapproprié, voire offensant.

Malgré ce malentendu, il semble que le projet ait joué un rôle important pour le développement des dimensions discursivo-pragmatiques et sociolinguistiques : les réponses à l'entretien montrent que les apprenants considèrent comme l'une des choses les plus importantes apprises dans le cadre du projet les particularités de la communication par courriel en français. Ces extraits des entretiens avec un des groupes illustrent la prise de conscience des différences par rapport à l'anglais :

Endri : *We learned how to write an email, like offi-official email and officially=*

Enseignante : *Uhu.*

Marina : *For French, which is different than English.*
 Enseignante : *It's=*
 Marina : *You have=*
 Enseignante : *=You find it different?*
 Marina : *Mm, slightly. They have other kind of underst-understandings. Like you really have to say « thank you », while in English you don't have to send the thank-you email after that, for example. Stuff like that, like some particularities about French people.*

Une étudiante a partagé qu'elle avait trouvé suffisant de remercier son partenaire dans le premier courriel. Un autre a remarqué que ce type de remerciement était différent et n'exprimait qu'une demande polie, comme le montre cet extrait :

Andrey : *For me it was new that, eeh, it really make, makes sense how, how, how you write an email, so it, it's, it is not like in English. For example, (...) we, u-uh, start from « Hello » and exclamation mark, but in French it's like « Bonjour » and comma. Some little details, and that we should be more polite with people in our emails. And, I don't know, this « merci » that it can be used as a+*
 Enseignante : *Request.*
 Andrey : *Yes.*

Pour 9 apprenants sur 10, ces échanges étaient en effet les premiers avec des locuteurs francophones.

Afin de gérer ce problème, nous avons trouvé nécessaire de continuer le travail sur les règles de politesse dans le cadre d'autres tâches, en conformité avec le modèle d'ergonomie didactique.

10.4.2. Plurilinguisme des partenaires francophones

Un autre type d'imprévu que nous avons rencontré est lié au plurilinguisme des partenaires. En effet, comme les apprenants se sont adressés à eux en français, on s'attendait à recevoir des réponses dans cette langue. Cependant, un des partenaires français parlant un peu le bulgare avait décidé d'insérer des traductions en bulgare à certains passages plus compliqués, sans doute pour faciliter la compréhension de la part de l'apprenant. De la même manière, dans le cadre de la tâche-projet « Apprendre le français en France » du semestre de printemps 2015, une étudiante d'origine russe a reçu la réponse à son message de demande d'information à un centre FLE entièrement en russe, ce qui correspondait sans doute à la stratégie marketing du centre (cf. Annexe 8.2).

Ce type d'imprévu n'est pas considéré comme problématique, au contraire, il illustre le phénomène d'alternance codique/*translanguaging* qui se produit dans les échanges naturels entre locuteurs plurilingues (cf. *supra* : 3.4.3). Le seul inconvénient dans le deuxième exemple est que les messages en français étaient censés servir d'*input* que l'apprenant devait traiter afin de répondre à la question finale et à l'objectif de la tâche-projet : discuter de l'offre de cours d'été la plus favorable.

Dans les tâches qui supposent des échanges réels, le comportement des deux parties est donc difficile à prévoir, d'où l'importance de l'accompagnement par l'enseignant-tuteur (Reeder 2010, J.-P. Narcy-Combes 2005, Pothier 2003). Comme le souligne J.-P. Narcy-Combes (2005 : 149), le rôle de l'enseignant est d'accompagner et le mieux serait qu'il n'intervienne de manière directive en tant qu'expert qu'à la suite d'une demande explicite de la part de l'apprenant.

10.5. Difficultés liées au travail avec les ressources et les outils d'aide à l'écriture en ligne

Quand il s'agit de travailler les dimensions discursivo-pragmatiques de la PE, le recours à des dictionnaires contextuels tels que *Linguee* et *Reverso Context* donne des résultats assez positifs, surtout pour produire des éléments supérieurs au mot avec une fonction pragmatique donnée. Cependant, au début de la réalisation des premières tâches avec tous les groupes, une partie des apprenants se sont obstinés à ne travailler qu'avec le traducteur *Google* sans réviser le résultat obtenu malgré l'encouragement à se servir de ces outils, (cf. aussi Boulton et Tyne 2014 : 95).

Les trois démarches suivantes nous ont permis de faire évoluer ces pratiques :

- renvoi aux dictionnaires contextuels *Linguee* et *Reverso Context* dans les commentaires des brouillons en fournissant un hyperlien ;
- observation de la rédaction en temps réel à l'aide d'outils en ligne pour dégager les stratégies qui favorisent l'apprentissage et mériteraient d'être développées ;
- entraînement en binômes en présentiel au laboratoire de langues pour rédiger des textes brefs correspondant à des tâches de simulation à l'aide des outils en ligne recommandés dans un temps limité.

Comme nous l'avons vu plus haut (cf. *supra* : 9.3), l'analyse des enregistrements vidéo a montré que les stratégies de production écrite les plus efficaces résultant de l'utilisation des outils étaient celles qui se fondaient sur leurs options avancées, notamment dans les cas où les apprenants effectuaient des recherches de traductions alternatives

(synonymes, reformulations, segmentation des phrases, traduction inverse du résultat, croisement des outils etc.). De plus, les apprenants de niveau B1 adaptent parfois l'élément traduit pour le rendre conforme aux conventions sociopragmatiques selon le contexte, par exemple, en prenant en compte le statut de l'énonciateur et du destinataire, leur relation et le genre textuel. La capture d'écran de la figure 48 extraite d'un enregistrement vidéo de PE en temps réel illustre la recherche d'exemples traduits de l'expression « *you have an opportunity* » dans *Reverso Context*.

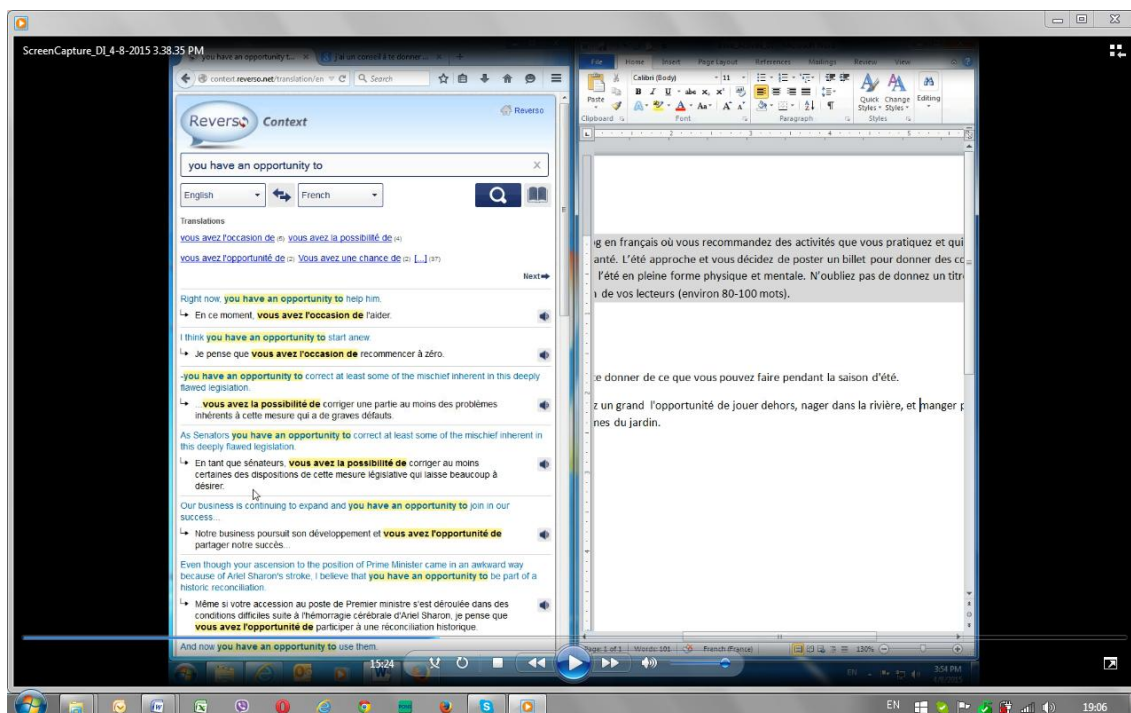


Figure 48 : Recherche de traductions en contexte à l'aide de *Reverso Context*

Ces observations nous ont permis de concevoir des tâches d'entraînement au laboratoire de langues visant à optimiser les pratiques des apprenants. Ainsi, nous avons encouragé la mise en place d'une analyse critique des textes produits, par exemple la discussion dans les binômes de la pertinence des traductions et des révisions proposées par ces outils.

Les réponses aux questionnaires de satisfaction à la fin du semestre montrent que les pratiques et le ressenti des apprenants ont évolué. Parmi les fonctionnalités des outils d'aide à la rédaction et à la révision utilisés, 8 des 10 participants au projet « Témoignages » ont attribué le score un (très performant) à la traduction parallèle d'expressions en contexte proposée par *Reverso Context* et six participants, au *Correcteur d'orthographe et grammaire* de *Reverso*. Les traducteurs automatiques de *Google* et *Reverso* sont utilisés également par tous mais les apprenants sont devenus conscients de certaines imperfections au niveau supérieur à celui du mot et leur attribuent un score de performance inférieur.

10.6.Synthèse

Le caractère décloisonné du dispositif de formation offrant la possibilité d'échanger par écrit avec des partenaires francophones et d'utiliser des ressources en ligne ne permet pas de prévoir tous les détails du déroulement des tâches. En ce qui concerne la résistance à l'écriture collaborative constatée également dans d'autres recherches (cf. Hidden 2013, Storch 2013, Hadjerrouit 2011), il importe de discuter et de renégocier avec les apprenants les modalités du travail de rédaction et de révision proposé. Il est apparu par exemple, que la collaboration à ce niveau fonctionnait mieux lors de la rédaction d'écrits courts contenant une composante ludique ou compétitive. D'un autre côté, la réticence de certains apprenants au sujet de la publication en ligne de leurs productions est surmontée grâce au mode de rédaction récursif permettant des améliorations successives des textes. Vers la fin de la tâche, les apprenants gagnent de l'assurance dans la qualité de leurs productions et prennent l'initiative de les partager en ligne.

La prise de conscience des conventions des échanges par écrit avec des locuteurs francophones et l'évolution des représentations initiales exigent de mettre les apprenants dans des situations d'échanges authentiques. Malgré la sensibilisation et l'entraînement en amont, les tâches ancrées dans le réel peuvent générer des situations imprévues, telles que les malentendus interculturels. L'accompagnement joue un rôle essentiel afin de faciliter le repérage de l'écart et la décentration, surtout lors d'échanges de courte durée où le malentendu risque de passer inaperçu pour l'apprenant. Le plurilinguisme des partenaires donne également lieu à des réajustements au scénario pédagogique.

L'interaction avec les outils d'aide à la rédaction et à la révision en ligne possède le potentiel d'accélérer le développement de différents aspects langagiers et de rendre l'apprenant plus autonome mais un guidage des pratiques d'utilisation réfléchi est nécessaire afin de favoriser les stratégies de réalisation qui contribuent à la complexification et à la correction des productions écrites. L'entraînement en présentiel à l'aide des outils est particulièrement favorable au développement de cette attitude critique.

La configuration dynamique des dispositifs hybrides et la complexité des tâches rendent par conséquent particulièrement indispensable le développement de certaines qualités et compétences chez les enseignants et les tuteurs. La vigilance, la souplesse, la réactivité et la capacité de négocier avec les apprenants les modalités de réalisation des tâches seraient donc d'une importance centrale dans le processus d'accompagnement et de gestion des imprévus.

Chapitre 11. Discussion générale

11.1. Un parcours dynamique et non linéaire

Nous avons insisté à plusieurs reprises sur notre double fonction de praticienne et de chercheure. Dans un cas comme le nôtre, où l'expérience d'enseignement prolongée a déjà créé sans doute des routines et où le public concerné semble bien connu, le risque de s'appuyer sur la *doxa* en tant qu'explication rassurante de la réalité (cf. Introduction) est considérable et prendre la distance nécessaire n'est pas une tâche aisée. Étant également entrée dans la recherche en didactique des langues depuis environ sept ans, nous avons essayé de mener cette activité avec rigueur, guidée d'une part par la curiosité de trouver des explications de phénomènes au sujet desquels nous avions des interrogations et, d'autre part, par la volonté d'innover dans nos pratiques pour répondre aux besoins d'un public que, semblait-il, les propositions indifférenciées des méthodes de FLE ne pouvaient satisfaire. Nous espérons donc que cette démarche nous a rapprochée davantage de l'épistémè (*idem*).

Les limites principales du travail avec le manuel étaient :

- l'impossibilité de prendre en compte le plurilinguisme des apprenants ;
- les tâches de production écrite qui ne proposaient pas de ressources et d'entraînement suffisants et restaient dans la simulation ;
- l'absence d'une approche intégrant l'utilisation d'outils numériques.

Ces limites se reflétaient dans la capacité des apprenants à produire du discours à l'écrit, les problèmes principaux étant liés :

- à la créativité et à la complexité insuffisantes ;
- aux difficultés d'utiliser de manière réfléchie les outils et ressources numériques accessibles sur Internet ;
- à tenir compte du contexte ;
- à exprimer les fonctions langagières de manière adéquate et variée.

Déclenchée par ces considérations, notre recherche-action a visé à la fois à mieux comprendre les problèmes de ce terrain et à introduire des transformations pour optimiser le dispositif avec pour objectif le développement des aspects discursivo-pragmatiques de la PE en français L3. Pour formuler nos hypothèses d'action, nous nous sommes tournée d'abord vers les ressources propres du public : son plurilinguisme qui pouvait être exploité en tant que déclencheur de stratégies de réalisation propices au développement langagier (Causa 2002 : 58) et ses habitudes de recourir à des outils numériques et des textes en ligne (Boulton et Tyne 2014, Bussière et J.-P. Narcy-Combes 2014). Après avoir examiné les théories susceptibles de

donner des éléments de réponse à notre question de recherche, nous avons construit un dispositif dynamique conçu selon l'approche par tâches (cf. Chapitre 4). Ainsi, nous avons essayé d'organiser dans un ensemble cohérent des éléments, tels que :

- tâches sociales impliquant le travail en collaboration pour réaliser un produit final ;
- traitement d'un *input* de quantité augmentée tout en proposant des tâches de sensibilisation et d'entraînement visant à favoriser le repérage afin de produire de l'*output* moins nativisé et d'encourager les deux modes de production (par règles et par instances) ;
- un *feedback* propice au recul réflexif et l'appui sur certaines affordances des outils numériques en libre accès.

Le parcours suivi tout au long de la recherche-action a été sinueux, accompagné de moments d'hésitation, de réflexion et d'évaluation en cours de route, de réorganisations et de redémarrages en réinvestissant ce qui était réussi et transformant ce qui ne fonctionnait pas bien. Au terme de ce travail, il convient de nous demander si l'objectif de notre projet a été atteint. En guise de bilan final, nous discuterons les résultats concernant :

- la conception des deux types de tâches interreliées (sociales et d'entraînement) en insistant sur l'effet du *feedback*, de l'interaction et de l'*input* ;
- le rôle du numérique ;
- l'effet du plurilinguisme et l'activation des codes qui accompagne la production écrite ;
- les aspects langagiers ayant évolué.

11.2. Rôle des tâches

Toutes les tâches sociales proposaient des scénarios d'actions ancrées dans la vie réelle et impliquaient des locuteurs francophones de façon directe ou indirecte : étudiants français, belges et sénégalais, responsables des Centres FLE en France, ainsi que des internautes francophones. L'articulation entre la lecture et l'écriture était naturelle et justifiée. Le travail sur du contenu s'avère très positif et donne du sens à l'apprentissage (J.-P. Narcy-Combes 2012, 2005, M.-F. Narcy-Combes 2005, Gajo 2001). Le contenu exploité, bien que le plus souvent non disciplinaire, était proche des intérêts des apprenants et les plaçait dans la position d'experts dès le niveau débutant jusqu'au niveau plus avancé et ceci, dans une perspective interculturelle.

En général, les consignes de la tâche sociale supposaient la focalisation sur le sens mais le besoin de communiquer avec d'autres francophones ou de partager les PE avec eux

augmentait également l'attention à la forme (Ollivier 2011, 2010). Les étapes intermédiaires de révision à l'aide de l'enseignante-tutrice, de l'interaction avec les pairs et de la consultation d'outils et de ressources numériques étaient introduites pour rassurer les apprenants que la qualité de leurs PE serait suffisante pour les publier en ligne. Ainsi, le risque de proposer seulement des tâches de simulation a été surmonté, ces dernières restant d'habitude un travail scolaire car même si les PE peuvent être destinées aux pairs, l'enseignant est presque exclusivement celui qui valide le travail réalisé. Par conséquent, l'hypothèse sur le rôle des tâches sociales en tant que déclencheur d'une PE améliorée sur le plan du contenu et de la forme n'est pas invalidée (*idem*). Toutefois, il faut se garder de penser que tous les apprenants accepteraient par défaut le partage de leurs PE via les réseaux sociaux, la publication sur des sites et blogs publics etc. Une partie des apprenants peuvent être réticents au début et auraient besoin d'être rassurés que la qualité de leurs textes soit au niveau nécessaire. Les effets de l'accompagnement sur ce point se sont avérés très positifs et une évolution significative des attitudes a été observée (cf. *supra* : 10.3). De plus, le niveau de satisfaction du travail réalisé dans le cadre de ces tâches est très élevé dans tous les groupes.

Au cours de la phase-pilote, les tâches sociales étaient accompagnées de tâches de sensibilisation et d'entraînement, le plus souvent en amont de la rédaction de la PE finale. Elles s'appuyaient sur l'analyse contrastive en tant qu'approche réflexive qui prend en compte les langues connues par les apprenants (cf. Jessner 2006, Causa 2004, Dabène 1996). L'objectif était de rendre saillantes et de repérer dans l'*input* certaines réalisations linguistiques ayant une fonction pragmatique particulière et d'autres caractéristiques liées au genre dont relève la PE à rédiger.

Ce type de travail s'est avéré efficace mais demandait aux apprenants et à l'enseignante-tutrice d'investir beaucoup de temps, tant en présentiel qu'à distance. En outre, une partie des apprenants ne semblaient pas suffisamment motivés pour réaliser les analyses. Par contre, le fonctionnement de certains outils numériques semblait pouvoir remplir cette fonction, voire augmenter les chances de repérage en mettant l'apprenant dans le rôle de chercheur (Boulton et Tyne 2014, Schaeffer-Lacroix 2009, Tarasheva 2008). L'objectif étant le développement des aspects discursivo-pragmatiques, notre attention s'est portée en particulier sur les dictionnaires contextuels qui offrent la possibilité d'observer plusieurs occurrences dans leur contexte traduits à partir de l'anglais et d'autres langues. Par conséquent, dans la phase suivante de la recherche-action, les tâches d'entraînement ont intégré le travail avec les outils numériques de manière plus systématique pour augmenter l'*input* et en assurer un traitement plus économique et motivant.

Les premières tâches de sensibilisation et d'entraînement visaient à faire comprendre, conceptualiser et systématiser les caractéristiques discursives et linguistiques des textes-ressources à l'aide de grilles de compréhension et d'analyse, d'activités de traduction et de réemploi encourageant la consultation de lignes de concordance pré-sélectionnées et de corpus parallèles de petite taille (Boulton et Tyne 2014, Hidden 2013, Schaeffer-Lacroix 2010, 2009). Suite à la phase-pilote, l'entraînement comprenait par exemple, la construction de cartes mentales en ligne pour organiser l'analyse et la conceptualisation, ainsi que des tâches collaboratives pour s'entraîner à rédiger des textes brefs à l'aide des outils numériques recommandés et ceux connus par les apprenants. L'objectif était donc de s'appuyer parallèlement sur les deux modes de mémorisation et de production (par règles et par instances) (cf. par exemple J.-P. Narcy-Combes 2010a, 2005, Wood 2010, Randall 2007, N. Ellis 2001).

La possibilité de mettre en place le dispositif combinant les deux types de tâches (sociales et d'entraînement) dans un ensemble cohérent a ainsi confirmé la pertinence du modèle d'ergonomie didactique fondé sur les théories socioconstructiviste et émergentiste (J.-P. Narcy-Combes et *al.* 2014). Les conditions de son fonctionnement en ce qui concerne le travail sur le développement de la PE dans notre contexte et en fonction de nos objectifs sont liées aux différentes formes d'étayage, au traitement de l'*input*, aux apports du numérique et aux implications du plurilinguisme.

11.3. Un étayage à multiples facettes

Les participants à la recherche-action ont profité de ressources variées d'aide à la rédaction et à la révision des textes à la fois en mode individuel et collectif, synchrone et asynchrone, en présentiel et à distance. Même si une grande partie de cet étayage était intégré au dispositif et impliquait la participation de l'enseignante-tutrice et des pairs, les ressources et les outils, nous sommes loin de penser que les modalités de l'étayage sont entièrement prévisibles et contrôlables. Nos conclusions sur ses multiples facettes vont dans le sens de ce que Macqueen (2012 : 209) a constaté dans sa recherche :

[...] teachers need to be aware that feedback has the potential to be a medium for scaffolded risktaking and it is but one resource among many. Given that class time and university support resources are limited, bilingual, monolingual and ESP dictionary-devices will play an increasingly key role in phraseological learning both in and outside classrooms.

Pour que l'aide fournie atteigne son objectif, il importe cependant qu'elle concerne des éléments situés dans la zone proximale de développement de l'apprenant. Dans le cas

contraire, les résultats ne seront pas satisfaisants. Par exemple, nous avons observé que certains débutants se servaient des traducteurs automatiques, en rédigeant d'abord un texte complexe en anglais et le traduisant ensuite intégralement en français, sans être capables d'évaluer la pertinence des propositions de l'outil. Comme le remarque aussi Macqueen (*ibid.* : 283), ce type d'actions peut conduire au plagiat ou à la simple imitation sans adaptation au contexte.

Le système d'accompagnement proposé est apprécié par les étudiants qui gagnent de l'assurance dans leur capacité rédactionnelle, notamment lorsqu'ils ont la possibilité de s'entraîner en collaborant à l'aide de divers outils et d'améliorer leurs textes en révisant leurs premières versions grâce au *feedback* indirect. Il apparaît que les interactions qui se créent avec des locuteurs francophones, les pairs et l'enseignant-tuteur sont particulièrement efficaces pour repérer des problèmes liés aux normes sociolinguistiques.

L'aide qui a échappé complètement à notre regard est celle apportée par une personne tierce. Certains apprenants mentionnent dans leurs réponses aux questionnaires qu'ils préfèrent recourir à l'aide d'un ami ou d'une autre personne qui a un niveau plus avancé. Le risque est toujours présent que les textes soient rédigés de cette manière et ne reflètent donc pas nécessairement la compétence de l'apprenant.

11.4. Traitement de l'*input*

L'effet le plus perceptible de l'exploitation des banques de textes, apprécié également par les participants, se situe au niveau de l'organisation des textes selon les normes attendues et du réemploi de constructions utiles en fonction des genres. Les propriétés des textes ont été souvent rendues saillantes dans leur traitement lors de l'entraînement mais les apprenants les ont explorés aussi en autonomie en fonction de leurs besoins pendant la rédaction et la révision. Le recul réflexif a été encouragé par exemple, en demandant aux apprenants d'émettre des hypothèses *a priori* et de les comparer ensuite aux exemples ou bien en complétant des grilles d'analyse ou en construisant ensemble des cartes mentales. La quantité de l'*input* était augmentée, surtout aux niveaux plus avancés. Une partie des textes proposés au niveau A1-A2 étaient traduits en anglais et permettaient la double visualisation des deux versions. Ceci a permis de faire découvrir des structures plus complexes que celles du manuel et de mettre en évidence l'organisation textuelle. De ce point de vue, le rôle facilitateur de l'*input* pour l'apprentissage est donc confirmé (Hidden 2013, Richer 2009, Beacco et *al.* 2004, Schmidt 2001, R. Ellis 1997).

Au niveau débutant, les apprenants étaient cependant tentés de copier/coller des segments longs sans modification importante, notamment dans les premières versions. Aux niveaux supérieurs, cette même tendance est observée, surtout dans les PE qui supposaient l'écriture intertextuelle (articles créés à partir de témoignages et revue de presse). Le comportement évolue sous l'influence du *feedback*, donc il devient clair qu'un entraînement spécifique sur les normes de référence et de reformulation doit être proposé.

11.5. Apports du numérique

La multiplication croissante des outils numériques en accès libre et l'habitude devenue automatique des apprenants à y recourir lorsqu'ils écrivent en langue étrangère nous a conduite à essayer de comprendre de plus près leurs pratiques en analysant la PE rédigée à l'aide d'outils divers en ligne et enregistrée avec un logiciel de capture d'écran dynamique. Nous avons réussi à dégager cinq types de stratégies dont les apprenants se servent pour produire des textes à la fois plus proches des normes du français et pour exprimer leur pensée le plus librement possible, à savoir : traduction simple, vérification de l'orthographe et de la grammaire, vérification d'une hypothèse au sujet d'éléments lexicaux partiellement connus, adaptation d'un item traduit au contexte, traduction en utilisant les options avancées des outils. Elles sont classées en fonction des ressources cognitives mobilisées, en commençant par celle qui retient le moins l'attention.

L'analyse comparative des données des représentants des trois niveaux ayant participé à l'expérimentation (A2, B1 et B2) a révélé que le recours aux outils dépendait d'un côté, de leur niveau et de l'autre, des affordances de ces outils. En effet, certains outils tendent à réduire la charge cognitive (traducteurs automatiques, dictionnaires bilingues, correcteurs) et d'autres, à l'augmenter (dictionnaires contextuels, fonctions complexes des traducteurs, moteurs de recherche). Il est apparu que les débutants se servaient plus souvent des outils permettant de traduire et de corriger rapidement. Les outils plus sophistiqués ou la combinaison de plusieurs ressources sont exploités davantage par les apprenants des niveaux supérieurs. Ces résultats sont conformes aux modèles psycho-cognitifs de la PE qui tiennent compte de l'effet de la charge cognitive au début de l'apprentissage de L2 ou de L3 (cf. *supra* : 3.3, 3.4). Ceci confirme également le besoin de s'appuyer plus sur la fonction facilitatrice des langues connues au début et sur les processus ascendants (*bottom-up*) (Randall 2007).

En raison du risque d'augmentation de la charge cognitive, un entraînement spécifique s'est avéré nécessaire et une « boîte à outils » numérique a été recommandée pour le travail en

binômes au laboratoire de langues. En général, ils ont été utiles pour trouver des constructions ayant une fonction langagière spécifique (les dictionnaires contextuels et les traducteurs automatiques) ou bien pour corriger les erreurs d'orthographe et de grammaire. Cependant, il est plus difficile de détecter les productions non conformes du point de vue des normes sociolinguistiques. Ceci confirme les résultats d'autres recherches récentes (cf. Bussière et J.-P. Narcy-Combes 2014, Macaire et Boulton 2014, Schaeffer-Lacroix 2014, 2010).

La mise en place de stratégies de réalisation et d'évaluation chez certains apprenants est à l'origine de SPA, donc le travail avec les outils s'avère propice au développement langagier. Certains étudiants réussissent à repérer et à évaluer l'adéquation des éléments recherchés dans leur contexte, surtout dans les dictionnaires contextuels et à les adapter au nouveau co-texte. Ce type de travail assure également la répétition dans la mémoire de travail de mots ou de segments entiers (blocs lexicalisés), ce qui favorise l'automatisation des processus (Randall 2007, Logan 1988). De cette manière, l'apprenant devient plus autonome, notamment grâce aux possibilités de vérifier seul ses hypothèses et de contrôler la qualité de sa PE, en évitant plus souvent les stratégies de simplification et de contournement. Il se crée des situations d'apprentissage qui s'apparentent à celles de *pushed output* typiques pour l'apprentissage en interaction (cf. supra : 2.3.4).

À part les outils qui ont servi d'aide à la rédaction et à la révision, le dispositif n'aurait pu être réalisé sans les outils relevant du web 2.0 qui favorisent les échanges en ligne, la collaboration et facilitent la gestion du travail. Pour organiser les tâches, nous avons profité surtout de la plateforme institutionnelle *Elearn* qui intègre des wikis, des blogs, des forums et des espaces de remise des devoirs. Les ressources libres de *Google* ont été particulièrement utiles : les documents *Google* pour l'entraînement collaboratif et les sites *Google*, pour la cyberenquête. Un site a été également construit pour faciliter le partage des textes avec un public francophone élargi grâce au constructeur de sites *Weebly.com*. Enfin, les réseaux sociaux, les sites thématiques et les plateformes de publication numériques ont été exploités également, ce qui a été très important surtout pour valoriser le travail des participants.

L'utilisation de ces outils a évolué au cours de la mise en place du dispositif en fonction de leurs affordances par rapport aux tâches, aux objectifs et au niveau des groupes : certains ont été abandonnés (*Google Sites*, forums), d'autres ont été ajoutés (*Google Docs*, plateforme de publication numérique). En effet, les outils et les ressources ont été exploités pour renforcer l'effet des tâches proposées à la base des théories qui les sous-tendaient (Catroux 2006, J.-P. Narcy-Combes 2005).

11.6. Implications du plurilinguisme et activation des codes

En général, les résultats de la recherche montrent que, grâce au travail proposé, le discours des apprenants de français L3 commence à se rapprocher davantage des normes du français pour les genres travaillés et devient plus adéquat à tous les niveaux. Lorsqu'ils se servent d'outils d'aide à la rédaction en français, l'anglais est une langue très active, surtout aux niveaux A1-A2 et B1, donc leur production se situe plutôt du côté du mode bilingue (Grosjean 2001). La production des étudiants de niveau B2 converge plus vers le mode monolingue (*idem*). Ils se servent de l'anglais et parfois, de leur(s) L1 non seulement pour traduire vers le français afin de formuler leurs idées mais aussi pour résoudre des problèmes liés au lexique. D'habitude, la proximité lexicale facilite le choix d'items conformes aux normes même si parfois elle est trompeuse (faux amis, polysémie etc.).

Une expérimentation ponctuelle nous a permis d'observer que l'activation de langues proches est de nature différente dans les cas où une étudiante de niveau B1 rédige son texte avec et sans outils numériques. Lorsqu'elle recourt aux outils de traduction, la L2 est active constamment et parfois, la L1 est activée pour résoudre des problèmes langagiers. Des stratégies de réalisation et d'évaluation du résultat sont mises en place et conduisent à la production d'un texte qui se rapproche des normes attendues. La production sans outils est moins complexe et se caractérise par l'activation fréquente d'items de la L2 que l'étudiante considère proches du français, ce qui correspond à la mise en place de stratégies compensatoires plurilingues (Jessner 2006) qui laissent plus souvent des traces dans le produit final.

Il serait intéressant de mener de nouvelles recherches pour étudier la PE en tant que processus réalisé avec et sans outils en combinant les modèles psycholinguistiques du plurilinguisme et psycho-cognitifs de la production écrite (cf. *supra* : 2.2.2., 2.2.3., 3.2.). La PE avec outils enregistrée à l'aide du logiciel de capture d'écran dynamique pourra être comparée aux protocoles verbaux produits lors de la rédaction sans outils (Jessner 2006) pour avoir accès aux trois processus en temps réel : planification, mise en texte et révision (cf. *supra* : 3.2.). La présente recherche et celle de Jessner (2006) nous conduisent à supposer qu'au niveau avancé, l'activation partielle d'autres codes pourrait être similaire dans les deux cas de rédaction (avec et sans outils). En d'autres termes, la production en L3 se situerait plus près du mode monolingue (Grosjean 2001), les autres langues n'étant activées qu'en cas de difficulté dans le rôle fournisseur et parfois, instrumental (Williams et Hammarberg 1998). Des différences plus importantes pourraient être observées cependant aux niveaux inférieurs. Notre recherche a montré que les apprenants de niveau A2 s'appuyaient beaucoup sur la

traduction automatique, leur production se situant plus près du mode bilingue. L'anglais L2 joue le rôle d'instrument à l'étape de planification tandis que l'étape de mise en texte en français est réalisée parfois entièrement par l'outil. Le processus de rédaction avec et sans outils est donc organisé différemment et il est nécessaire d'étudier plus en détail les risques de ralentissement et les possibilités d'accélération de l'acquisition aux différents niveaux.

11.7.Développement langagier

Une évolution en termes de complexité, d'adéquation et de correction des éléments langagiers observés a été constatée pour les groupes de tous les niveaux. En conformité avec la théorie des systèmes dynamiques et l'émergentisme, nous avons étudié le développement langagier dans le temps, en analysant les versions multiples des PE et les PE successives du même genre réalisées à des moments différents de l'expérimentation pendant un ou deux semestres. Par exemple, les apprenants de niveau A1-A2 ont commencé à utiliser des expressions de conseil et de recommandation plus variées et plus conformes aux normes. Chez les étudiants de niveau B1, les éléments ayant évolué concernent l'expression de la demande polie, les connecteurs, le vouvoiement et le tutoiement, les formules d'adresse et les formules finales dans les courriels. Leur emploi se rapproche des normes et devient plus varié et mieux adapté au contexte.

Au niveau discursif, les PE deviennent également plus conformes aux normes des genres traités. Les textes sont améliorés en termes de complexité et de cohérence et incluent des séquences correspondant à celles des corpus de petite taille exploités. Les apprenants deviennent plus sensibles à la variation des registres. En outre, aux niveaux B1 et B2, l'écriture est plus créative car les étudiants commencent à utiliser de manière plus adéquate les formules et les techniques pour rapporter les paroles d'autrui, ce qui conduit à diminuer les problèmes de plagiat constatés au cours de l'expérimentation.

Bien que le développement soit accompagné de phases de régression temporaire comme dans le cas d'autres études (Larsen-Freeman et Cameron 2008, Van Geert 2008, Verspoor et *al.* 2008, Larsen Freeman 2006), chez la plupart des apprenants les progrès sont confirmés dans la PE de l'examen de fin de semestre où ils réemploient dans un nouveau contexte une partie des expressions et les procédés stylistiques principaux utilisés dans les tâches précédentes. Ceci témoigne de l'automatisation des processus de mise en place des schémas linguistiques (Hilton 2008, Randall 2007, Logan 1988).

Le métasystème fonctionne différemment chez les apprenants des trois niveaux. Lors de l'observation de la PE en temps réel, des épisodes de réflexion métadiscursive sont

observés chez les apprenants de tous les niveaux, surtout à l'étape de la planification du texte. En ce qui concerne la réflexion métalinguistique, les apprenants de niveau A2 produisent rarement des commentaires de ce type, c'est-à-dire que celle-ci n'est pas très active. Chez la majorité des étudiants de niveau B1, un système de contrôle souple est mis en place car ils se servent à la fois de leurs propres ressources langagières et des aides à la rédaction. De cette manière, ils réussissent à écrire des textes plus complexes et proches des normes discursives, pragmatiques et linguistiques. Les épisodes de réflexion métalinguistique sont les plus fréquentes chez les étudiants de niveau B2, notamment dans les cas où les outils n'offrent pas de solution fiable et qu'ils sont amenés à faire des recherches croisées. La focalisation sur certains éléments langagiers peut cependant conduire à leur sur-utilisation, ce qui confirme les résultats de Leńko-Szymańska (2008) au sujet de l'emploi de connecteurs par des apprenants de niveau avancé.

Comme le remarquent d'autres chercheurs, les apprenants plurilingues de niveau avancé font preuve d'une sensibilité élevée aux aspects discursifs, textuels et linguistiques (Cali 2006, Jessner 2006) ce qui peut être expliqué par le développement d'un moniteur plurilingue renforcé (« *enhanced multilingual monitor* ») tel que défini dans le modèle dynamique du plurilinguisme (Herdina et Jessner 2002).

11.8. Bilan des apports

Les apports de la présente recherche sur le plan théorique, méthodologique et pratique peuvent être résumés de la manière suivante :

- Mise en rapport des modèles psycholinguistiques du plurilinguisme (Herdina et Jessner 2002, Grosjean 2001, Williams et Hammarberg 1998) et psycho-cognitifs de la production écrite (O'Brien 2004, Hayes et Flower 1981) pour analyser l'activité des scripteurs plurilingues.
- Extension de la recherche sur les SPA (De Pietro et *al.* 1989) appliquée aux situations de production à l'écrit, en particulier, en considérant non seulement l'hétéroétayage mais aussi le rôle de l'*input* et des outils pour l'auto-étayage (Macqueen 2012).
- Analyse de la production écrite conforme au paradigme de la théorie des systèmes complexes/dynamiques et de l'émergentisme (Macqueen 2012, Schaeffer-Lacroix 2010, 2009, Larsen-Freeman 2009, Li et Schmitt 2009, Belz et Vyatkina 2005).

- Analyse de la production écrite à l'aide d'outils numériques enregistrée en temps réel avec un logiciel de capture d'écran dynamique qui permet de suivre à la fois l'activité sur l'écran et les réflexions à haute voix du scripteur.
- Élaboration d'un dispositif hybride en tant que système dynamique et cohérent qui combine les éléments impliqués dans l'apprentissage de la production écrite en français L3 d'après le modèle d'ergonomie didactique (J.-P. Narcy-Combes et *al.* 2014).
- Élaboration de tâches sociales ancrées dans la vie réelle fondées sur le traitement de contenu, faisant appel au numérique et encourageant les échanges en dehors de la classe avec d'autres francophones (Nissen 2011, Ollivier 2010, Mangenot et Penilla 2009, Rosen 2009).
- Création de corpus de référence de petite taille en tant qu'aide à la rédaction et analyse des caractéristiques des PE avec un logiciel comparateur de textes (Boulton et Tyne 2014, Macaire et Boulton 2014, Schaeffer-Lacroix 2009).
- Définition de cinq types de stratégies de production écrite mises en place par les scripteurs plurilingues lors de l'exploitation d'outils numériques et classement de ces stratégies dans l'ordre croissant des ressources cognitives nécessaires.
- Définition des fonctionnalités des dictionnaires contextuels (appelés aussi moteurs de recherche de traductions en contexte) en tant qu'outils comparables aux concordanciers mais d'accès plus facile et assurant la navigation entre plusieurs langues, ainsi que le traitement par blocs lexicalisés qui favorise l'automatisation (Randall 2007, N. Ellis 1993, Logan 1988).
- Étude du rôle facilitateur de l'anglais L2 pour l'apprentissage du français L3 qui représente un cas typique dans certains lycées et universités en Bulgarie et ailleurs, analogiquement à la situation déjà étudiée dans la recherche en *TLA* concernant l'apprentissage de l'allemand L3 après l'anglais L2 (Hufeisen et Neuner 2004).
- Étude de l'activation partielle de L2 et de L1 concernant la production écrite à la différence de la majorité des études en *TLA* qui portent le plus souvent sur l'oral (Aronin et Hufeisen 2009, Cenoz, Hufeisen et Jessner 2001).

Ces résultats concernent un contexte universitaire spécifique et un public d'apprenants de français L3 de niveau débutant et intermédiaire qui maîtrise et utilise activement l'anglais L2. Nous espérons qu'ils contribuent à la construction du savoir en didactique des langues et des cultures et qu'ils seront vérifiés par d'autres chercheurs dans des contextes différents.

11.9.Limites du travail

Cette expérience a aiguisé notre attention au sujet des compétences transversales à toutes les disciplines académiques. Le fait que les apprenants sont des étudiants à l'université ne signifie pas que ces compétences vont de soi : la collaboration et l'esprit d'équipe, le respect des normes de l'écriture académique, ainsi que la littératie numérique ne peuvent être considérés comme pré-acquis. La réussite d'un projet tel que le nôtre dépend en effet largement du développement de ces compétences et au cas où des déficiences apparaissent, il est nécessaire de passer du temps à les faire construire. Ainsi, lors de la phase-pilote de notre recherche-action, les apprenants se sont-ils montrés très résistants au travail collaboratif à l'écrit. Ceci a découlé, du moins partiellement, du fait qu'il n'était pas prévu de les entraîner à ce mode de travail (cf. Storch 2013, Hadjerrouit 2011). Au contraire, ce qui est apparu particulièrement réussi afin de construire cette compétence transversale, ce sont les tâches d'entraînement en binômes à l'aide d'outils numériques qui demandaient de rédiger des textes brefs dans un temps limité et le plus souvent, avec une composante ludique ou compétitive. De telles tâches ont été expérimentées dans la phase finale de la recherche-action. L'esprit d'équipe qui valorisait l'apport de chacun était ainsi encouragé et la motivation à utiliser le mode de travail collaboratif augmentait. Cet effet positif de l'implication de la part des apprenants dans le processus d'apprentissage confirme aussi la conception du modèle dynamique de la motivation (*L2 motivation self-system*) de Dörnyei (2009).

La contrainte temps apparaît également lorsqu'on se demande si le développement constaté est durable. Nous avons vu qu'une grande partie des apprenants étaient capables de réemployer certains éléments langagiers dans les PE de l'examen de fin de semestre (la demande indirecte complexe, les connecteurs) mais que leur performance était variable pour d'autres (le conseil exprimé par l'impératif, la demande polie au conditionnel, les formules finales des courriels formels). Les résultats vont dans le sens de ceux de la recherche antérieure selon laquelle les progrès concernant les dimensions pragmatiques de la production langagière ne sont observés qu'au terme d'une pratique assez conséquente et dans des conditions d'usage authentique fréquent de la langue (cf. van Compernelle et *al.* 2010, DuFon 2010, Kinginger 2008, Liddicoat 2006, Dewaele 2004, 2002, Lyster et Rebuffot 2002). De plus, le développement se maintient plus difficilement en cas de structures complexes (Lyster 1994) et le temps nécessaire à la décentration conditionnée par les représentations varie en fonction des cultures d'origine (Liddicoat 2006). Toutefois, ce type de développement qui se caractérise par des points de stabilité et d'instabilité est conforme aux prévisions de la théorie

des systèmes dynamiques/complexes et de l'émergentisme (cf. Dewaele 2002, Larsen-Freeman 1997).

D'après les résultats de notre recherche, autour du niveau B1 est observé un seuil où les apprenants commencent à se rapprocher du mode de réflexion et de production monolingue (Grosjean 2001), s'appuient moins sur les traducteurs automatiques et deviennent capables d'évaluer les propositions des outils. Cependant, des risques d'augmentation de la charge cognitive sont présents et même les apprenants de niveau plus avancé peuvent se tromper dans leur choix. Des recherches dans d'autres contextes sont nécessaires pour vérifier ces résultats. En raison du nombre limité de participants dans certaines tâches, l'explication des phénomènes observés ne peut être attribuée catégoriquement aux effets du dispositif car elle peut relever aussi de différences individuelles. Tel est le cas des cinq étudiants de niveau B1 ayant participé à l'expérimentation tout au long de l'année qui semblent plus sensibles à la variation que les étudiants n'ayant travaillé que le second semestre.

Si nous considérons enfin le suivi de la part de l'enseignante-tutrice, l'effort, les compétences et le temps nécessaires ont dépassé ceux qui étaient nécessaires dans les conditions d'enseignement habituelles, surtout dans les cas où il est possible de s'appuyer sur une méthode de FLE disponible (niveaux A1-B1). L'élaboration et la gestion d'un dispositif dynamique sur mesure sont donc des processus exigeants mais aussi gratifiants : le formateur peut réinvestir ses nouvelles compétences et réutiliser les tâches avec d'autres groupes, comme nous l'avons fait au cours de l'année qui a suivi la phase principale de la recherche-action. Une fois la pression du recueil des données pour la thèse disparue, nous avons donné plus de liberté aux apprenants et avons constaté qu'une partie de la charge peut être prise par les apprenants eux-mêmes : ils se sont montrés capables de trouver seuls des partenaires francophones pour certaines tâches, d'enregistrer des vidéos par équipes, de trouver des outils numériques alternatifs etc. Nous sommes donc persuadée que la recherche-action a joué un rôle à la fois compréhensif, transformatif et formatif et aura un impact durable sur notre pratique d'enseignement et sur le public concerné.

Chapitre 12. Conclusion

Dans cette recherche-action, nous avons essayé de définir les paramètres du dispositif susceptible d'assurer des conditions d'enseignement/apprentissage optimales en vue de développer la production écrite des apprenants de français L3 et en particulier, ses dimensions discursivo-pragmatiques. Nous avons cherché avant tout à adapter le modèle d'ergonomie didactique (J.-P. Narcy-Combes et *al.* 2014) à l'apprentissage de la production écrite en français selon une perspective plurilingue en y intégrant le numérique en fonction du contexte.

Notre hypothèse mettait en avant quatre conditions qui d'après nous, étaient nécessaires pour rendre le dispositif opérationnel. Dans la recherche-action, l'importance de ces conditions a été confirmée de manière générale, tout en suscitant des précisions et des redéfinitions que nous résumons dans le tableau suivant :

Conditions d'opérationnalisation du dispositif selon l'hypothèse d'action	Précisions et redéfinition
Articuler les activités de compréhension et de production écrite, en assurant le traitement cognitif d'un <i>input</i> de quantité augmentée.	Les activités sont très utiles pour la structuration textuelle mais aussi pour repérer des éléments langagiers. Il convient de proposer des tâches qui rendent les apprenants actifs à l'étape de l'analyse des textes, telles que les cartes mentales et le réemploi contextualisé d'éléments particuliers. Des outils intéressants pour cette activité constituent les logiciels de construction de cartes mentales en ligne et les dictionnaires contextuels. Pour les apprenants débutants, l'utilisation de textes parallèles ou comparables courts en français et en anglais est favorable au repérage et à la créativité.
Encourager les deux modes de mémorisation et de production : par règles et par blocs lexicalisés.	Aux niveaux A1-B1, le fonctionnement par blocs lexicalisés semble faciliter davantage la production écrite pour diminuer la charge cognitive et favoriser les stratégies de réalisation. Ce travail est important pour automatiser les schémas linguistiques. La sensibilité aux règles facilite l'étape de la révision des textes.
Assurer un étayage de la production écrite conforme au processus d'écriture réursive.	La production réursive qui inclut le <i>feedback</i> par l'enseignant-tuteur et l'interaction avec les pairs encourage la réflexion métalinguistique. Celle-ci se met en œuvre également dans le travail avec les outils, tels que les correcteurs, les dictionnaires contextuels et les options avancées des traducteurs automatiques à partir du niveau B1.
Recourir aux outils TIC qui permettent la collaboration et l'utilisation de ressources numériques variées dans les langues connues par les apprenants.	Les TIC assurent à la fois l'organisation du travail dans le cadre du dispositif (accès aux matériaux et aux échanges entre pairs, avec l'enseignant et des personnes externes) et la prise en charge d'une partie de l'entraînement individuel et collaboratif (travail avec les outils d'aide à la rédaction et à la révision, tels que wikis, documents <i>Google</i> , traducteurs, correcteurs etc.).

Tableau 56 : Conditions pour optimiser le dispositif de PE

Au début de ce travail qui met en avant le rôle des tâches et du numérique pour le développement de la production écrite en français L3, notre attention se portait davantage sur les tâches sociales qui contribuent à donner du sens aux activités pédagogiques proposées à

l'apprenant. Peu à peu cependant, nous nous sommes rendue compte que l'entraînement était un chaînon crucial car il rassemble les forces des différents types d'étayage qui peuvent rendre les apprenants des niveaux inférieurs plus confiants et les orienter vers le travail en autonomie.

En ce qui concerne le numérique, Boulton et Tyne (2014 : 101) soulignent que « Rien n'est parfait, ni le Web, ni les corpus 'classiques', ni les moteurs de recherche, ni les concordanciers ; les différents outils se complètent et coexistent parmi l'arsenal dont disposent les apprenants qui peuvent alors choisir le type d'outil à utiliser en fonction de leurs propres interrogations ». Nous pouvons ajouter que le guidage et l'entraînement en collaboration peuvent rendre leur choix plus informé et faire évoluer considérablement leurs pratiques, comme le témoignent les réponses de certains apprenants au sujet de *Reverso Context* et l'expérience avec la PE enregistrée en vidéo. Il convient donc de créer une sorte de littératie liée à l'utilisation du numérique à l'écrit, analogiquement à ce que Schaeffer-Lacroix (2009 : 308) indique au sujet de la « littératie dans le domaine des corpus (*corpus literacy*) ».

Une des pistes possibles pour des recherches ultérieures serait l'élaboration d'outils pour développer ce type de littératie, tant pour l'enseignement/apprentissage que pour la formation des enseignants. De tels outils devraient cependant reposer sur des études complémentaires, en essayant de perfectionner la méthodologie de recueil et d'analyse des données. Sans doute, nous avons besoin de prendre du recul pour mieux évaluer ce qui a fonctionné et ce qui n'a pas été très réussi, étant donné que notre temps était partagé entre l'action et la recherche. La poursuite de l'étude sur l'accompagnement de l'écriture par des moyens tels les corpus bilingues et les traducteurs automatiques au niveau débutant ou bien l'étayage par les pairs dans une télécollaboration, pourrait constituer une autre piste de recherche.

Ayant situé notre travail à la lumière des théories des systèmes dynamiques, de l'émergentisme et du socioconstructivisme, quel que soit le parcours à entreprendre, nous envisageons l'apprentissage et la poursuite de son objectif comme analogiques à la mise en ordre du Rubik cube : les processus impliqués sont à la fois dynamiques, complexes, interreliés et organisables malgré le chaos apparent. L'apprenant pourrait parvenir seul à atteindre son objectif avec persévérance et créativité, s'il a la motivation nécessaire, ce qui lui prendra du temps car le nombre de combinaisons est énorme. Si cependant il est accompagné dans ses efforts pour résoudre les problèmes, il est possible de trouver des raccourcis et, avec de l'entraînement, d'y parvenir par le chemin le plus économique et satisfaisant en fonction de son projet personnel.

BIBLIOGRAPHIE

Tous les documents en ligne étaient accessibles le 25 juillet 2016.

A

- ADAM, J.-M. (2001). « Types de textes ou genres de discours? Comment classer les textes qui ‘disent de et comment faire’? ». *Langages*, n° 141, pp. 10-27.
- ADAM, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle*. Paris : Nathan.
- ADAM, J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan.
- ALAMARGOT, D. & CHANQUOY, L. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- ANDERSEN, R. (1983). *Pidginization and Creolization in Language Acquisition*. Rowley (MA): Newbury House.
- ANDERSON, J. (1993). *Rules of the Mind*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- ANGELOVSKA, T. & HAHN, A. (2012). « Written L3 (English): Transfer Phenomena of L2 (German) Lexical and Syntactic Properties ». In Gabrys’-Barker, D. (ed.). *Cross-linguistic Influences in Multilingual Language Acquisition, Second Language Learning and Teaching*, Springer-Verlag Berlin Heidelberg, pp. 23-40.
- ANIS, J. (2003). « Communication électronique scripturale et formes langagières : chat et SMS ». *Réseaux humains / Réseaux technologiques 4 - S'écrire avec les outils d'aujourd'hui*. Poitiers : CNDP. pp. 57-70, <http://rhrt.edel.univ-poitiers.fr/document.php?id=547>
- ARONIN, L. & HUFSEIN, B. (eds.) (2009). *Exploration of Multilingualism : Development of Research on L3, Multilingualism and Multiple Language Acquisition*. John Benjamins Publishing Company.
- ARTHAUD, P. (2007). *Création et utilisation de ressources pédagogiques sur support numérique pour l'enseignement de l'anglais dans une école d'ingénieurs. Modalités d'intégration et étude d'impact*. Thèse de doctorat. Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3.
- ARY, D., JACOBS, L., SORESENSEN, C. & WALKER, D. (2014). *Introduction to Research in Education* (9th Edition). USA Wadsworth, Cengage Learning.
- AUGER, N. et LOUIS, V. (2009). « « Le CECR et la dimension interculturelle de l'enseignement-apprentissage du FLE : quelles tâches possibles ? ». *Le français dans le monde / Recherches et applications*, n° 45. Paris : CLE International, pp. 102-110.
- AUSTIN, J.-L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Éditions du Seuil, 1991.

B

- BACHELARD, G. (1938). *La Formation de l'esprit scientifique – Contribution à une psychanalyse de la connaissance*. Paris : Éditions Vrin, 2004.
- BACHMAN, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- BADDELEY, A.D. (1986). *Working memory*. Oxford: Oxford University Press.
- BAKHTINE, M. (1984 [1952]). « Les genres du discours ». In *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard, pp. 263–308.
- BARBIER, M.-L. (2004). « Écrire en langue seconde, quelles spécificités ? ». In Piolat, A. (dir.). *Écriture. Approches en sciences cognitives*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence. pp. 181-232.

- BARDOVI-HARLIG, K. (1992). « A Second Look at T-Unit Analysis: Reconsidering the Sentence ». *TESOL Quarterly*, vol. 26, issue 2, pp. 390–395.
- BAZOU, V., BRILLANT, C., RACINE, R. et SCHENKER, J. (2010). *Le Nouvel Edito B2*. Paris : Didier.
- BEACCO, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier, col. Langues et didactique.
- BEACCO, J.-C. (2005). *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être en Europe. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- BEACCO, J.-C. et al. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_fr.asp
- BEACCO, J.-C., BOUQUET, S. et PORQUIER, R. (2004). *Niveau B2 pour le français. Un référentiel*. Paris : Didier.
- BÉAL C. (1993). « Les stratégies conversationnelles en français et en anglais : conventions ou reflet de divergences culturelles profondes ? ». *Langue française* n° 98, pp. 79-106.
- BÉAL, C. & TRAVERSO, V. (2010). « 'Hello, we're outrageously punctual': Front door rituals between friends in Australia and France ». *Journal of French Language Studies*, 20 (1), pp. 17–29.
- BEATTY, A. & ULEWICZ, M., (2001). *Power of Video Technology in International Comparative Research in Education*. Washington, US: National Academies Press.
- BELZ, J. & VYATKINA, N. (2005). « Learner corpus analysis and the development of L2 pragmatic competence in networked intercultural language study: The case of German modal particles ». *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 62, n° 1, pp. 17-48.
- BEREITER, C. and SCARDAMALIA, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- BERNINGER, V.W., FULLER, F. & WHITAKER, D. (1996). « A process model of writing development across the life span ». *Educational Psychology Review*, n° 8, pp.193-218.
- BERTIN, J.-C., NARCY-COMBES, J.-P. et GRAVÉ, P. (2008). « Médiation, suivi et tutorat en ligne : approche théorique, perspectives de recherche ». *Cahiers du Lairdil* n° 14, Numéro spécial "Le suivi des apprenant/es par les systèmes numériques" [version numérique, ENEAD/ISorbonne].
- BERTHOZ, A. (2009). *La simplicité*. Paris : Odile Jacob.
- BIBER, D., JOHANSSON, S., LEECH, G., CONRAD, S. & FINEGAN, E. (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Pearson Education Limited, Harlow.
- BLANCHET, P. (2015). « Contextes et contextualisation didactiques : définitions, enjeux théoriques, méthodologiques et interventionnistes ». In Blanchet, P. et Chardenet, P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines, pp. 107-111.
- BLANCHET, P. (2007). « Quels 'linguistes' parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi ? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques ». In Blanchet, P., Calvet, L.-J. et Robillard, D. de (dir.) *Un siècle après le Cours de Saussure, la Linguistique en question*. Paris : L'Harmattan, pp. 229-294.
- BLANCHET, P. (2004). « Témoignage sur un essai de traduction interculturelle : de Alice in Wonderland à Liseto en provençal ». *La linguistique*, vol. 40, n° 1, pp. 109-130.
- BLANCHET, P. et CHARDENET, P. (dir.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines, 2015.

- BLOMMAERT, J. (2013). « Complexity, Accent, and Conviviality: Concluding Comments ». *Applied Linguistics*, vol 34, issue 5, pp. 613-622.
- BONO, M. (2006). « La compétence plurilingue vue par les apprenants d'une L3 : le plurilinguisme est-t-il toujours un atout? ». *Education et Sociétés Plurilingues*, n° 20, pp. 39-50, <http://www.cebip.com/datapage.asp?l=1&id=32>
- BOULTON, A. et TYNE, H. (2014). *Des documents authentiques aux corpus : démarches pour l'apprentissage des langues*. Paris : Didier, 2014.
- BOURDIEU, P. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de minuit.
- BOUVY, C. (2000). « Towards the construction of a theory of Cross-linguistic transfer ». In Cenoz, J. & Jessner, U. (eds.). *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Multilingual Matters, pp. 143-156.
- BOZHINOVA, K. (2015). « Gestion de l'imprévisibilité dans un dispositif hybride pour l'apprentissage de la production écrite en français L3 dans un contexte universitaire bulgare ». In Dejean-Thircuir, C., Mangenot, F., Nissen, E., Soubrié, T. (Coord.). *Actes du colloque Epal (Échanger pour apprendre en ligne)*, Université Grenoble Alpes, 4-6 juin 2015, <http://epal.u-grenoble3.fr/pdf/epal2015-bozhinova.pdf>
- BOZHINOVA, K. (2014). « Enseignement/apprentissage du français langue étrangère et développement de la compétence plurilingue ». *Pedagogika*, vol. 86, n. 5, pp. 690-696.
- BOZHINOVA, K. (2013). *Implications du plurilinguisme individuel sur l'apprentissage du français langue étrangère dans un contexte universitaire bulgare*. Mémoire de Master 2 en Didactique des langues, Université Paris 3 - Sorbonne Nouvelle (non publié).
- BRANCA-ROSOFF, S. (2007). « Genres et activité langagière : l'exemple des tchats ». *Linx* [En ligne] n° 56, <http://linx.revues.org/374>
- BREIVEGA, K., DAHL, T. and FLØTTUM, K. (2002). « Traces of self and others in research articles. A comparative pilot study of English, French and Norwegian research articles in medicine, economics and linguistics ». *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 12, issue 2, pp. 218-239.
- BRITTON, J., BURGESS, T., MARTIN, N., MCLEOD, A. & ROSEN, H. (1975). *The Development of Writing Abilities (11-18)*. London: Macmillan.
- BRODIN, E. (2002). « Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues : des schèmes d'action aux modèles de pratiques émergentes ». *Alsic* [En ligne] vol. 5, n° 2, <http://alsic.revues.org/2070>
- BRONCKART, J.-P. (2008). « Genres de textes, types de discours et 'degrés' de langue. Hommage à François Rastier ». *Texte !*, vol. XIII, n°1.
- BRONCKART, J.-P. (2006). « Contraintes et libertés textuelles ». *Caplletra : Revista Internacional de Filologia*, n. 40, pp. 9-28.
- BRUDERMANN, C. (2013). « Tutorat en ligne et rétroactions correctives à distance – Vers un modèle de médiation pour la production en langue étrangère », *Alsic* [En ligne], vol. 16, <http://alsic.revues.org/2633>
- BRUDERMANN, C. (2010a). « From action research to the implementation of ICT pedagogical tools: taking into account students' needs to propose adjusted online tutorial practice ». *ReCALL*, vol. 22, issue 2, pp. 172-190.
- BRUDERMANN, C. (2010b). « Analyse de l'efficacité des stratégies de travail d'étudiants Lansad à distance dans un dispositif hybride – Étape d'une recherche-action ». *Alsic* [En ligne], vol. 13, <http://alsic.revues.org/1348>
- BRUNER, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.

- BRUNER, J. (1983). « Le rôle de l'interaction en tutelle dans la résolution de problème ». In Bruner, J. *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Vendôme : PUF (Presses Universitaires de France), 2002, pp. 261-280.
- BYGATE, M., SKEHAN, P. & SWAIN, M. (eds.) (2001). *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing*. Harlow: Longman.
- BYRAM, M.S. (2012). « Language awareness and (critical) cultural awareness - relationships, comparisons and contrasts ». *Language Awareness*, vol. 21, issue 1-2, pp. 5-13.
- BYRAM, M.S. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- BUSSIERE, J. & NARCY-COMBES, J.-P. (2014). « Writing as a bilingual process: how can ICT help? ». *Congrès WRAB*, Université Paris Ouest.

C

- CABRALES, M. (2009). « Interaction exolingue médiatisée par l'ordinateur et acquisition du français langue étrangère ». *Lenguaje*, vol. 36 (1), pp. 139-168.
- CALI, C. (2006). « Didactique des langues tierces, didactique du plurilinguisme : une nouvelle approche pour optimiser l'enseignement / apprentissage des langues et maintenir la diversité linguistique en Europe ». *Synergies Europe*, n° 1, pp. 119-128.
- CANALE, M. & SWAIN, M. (1980). « Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing ». *Applied Linguistics*, n° 1, pp.1-47.
- CANDELIER, M. (2008). « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre ». *Les Cahiers de l'Acadle*, vol. 5, n° 1, pp. 65-90.
- CAPELLINI, M. (2013). « Co-construction des routines d'étayage dans un tandem franco-chinois par visioconférence ». In Dejean-Thircuir, C., Mangenot, F., Nissen, E., Soubrié, T. (coord.). *Actes du colloque Epal 2013 (Échanger pour apprendre en ligne)*, Université Grenoble Alpes, 6-8 juin 2013, <http://epal.u-grenoble3.fr/pdf/epal2013-cappellini.pdf>
- CASTELLOTTI, V. (2006). « Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues: principes, modalités, perspectives ». *Les Cahiers de l'ACEDLE*, n° 2, pp. 319-331, https://acedle.org/old/IMG/pdf/Castellotti-V_cah2.pdf
- CASTELLOTTI, V. et MOORE, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- CATROUX, M. (2006). « Perspective co-actionnelle et TICE : quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité ? ». *Journées d'Etude de l'EA 2025*, IUT Bordeaux I.
- CATROUX, M. (2004). « La 'cyberenquête', tâche significative vecteur de transfert des connaissances ». *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], vol. XXIII, n° 1, <http://apliut.revues.org/3456>
- CAUSA, M. (2004). « Langue officielle, langue seconde, langue proche, langue voisine... bref, l'italien dans tous ses états ». *Ela. Études de linguistique appliquée*, n. 136, pp. 419-448.
- CAUSA, M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère*. Bern : Peter Lang.
- CAVALLI, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris : Didier.
- CENOZ, J. & GENESEE, F. (eds.) (1998). *Beyond bilingualism. Multilingualism and multicultural education*. Multilingual Matters.
- CENOZ, J. & GORTER, D. . (eds.) (2015). *Multilingual Education Between Language Learning and Translanguaging*. Cambridge University Press.
- CENOZ, J. & GORTER, D. (2011a). « A holistic approach to multilingual education: Introduction ». *The Modern Language Journal*, vol. 95, issue 3, pp. 339-343.
- CENOZ, J. & GORTER, D. (2011b). « Focus on multilingualism: a study of trilingual writing ». *The Modern Language Journal*, vol. 95, issue 3, pp. 356-369.

- CENOZ, J., HUFSEISEN, B. & JESSNER, U. (eds.) (2001). *Bilingual Education and Bilingualism*, 31: *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition : Psycholinguistic Perspectives*. Multilingual Matters.
- CENOZ, J. & JESSNER, U. (2009). « The study of multilingualism in educational contexts ». In ARONIN, L. & HUFSEISEN, B. (eds.) *Exploration of Multilingualism : Development of Research on L3, Multilingualism and Multiple Language Acquisition*. John Benjamins Publishing Company, pp. 121-138.
- CHAMBERS, A. (2010). « L'apprentissage de l'écriture en langue seconde à l'aide d'un corpus spécialisé ». *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XV-2, pp. 9-20.
- CHARDENET (2011). « L'échange avec les acteurs comme méthode de production de données [entretiens et groupes de discussion] ». In Blanchet, P. et Chardenet, P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines, pp. 77-83.
- CHENOWETH, N. & HAYES, J. R. (2001). « Fluency in writing: Generating text in L1 and L2 ». *Written Communication*, vol. 18, n°1, pp. 80-98.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge. Mass.: MIT Press.
- CISLARU, G. (2010). « Code(s) et tabous sur l'internet : Étude contrastive de quelques énoncés malédictifs en français et en anglais ». *Journal of French Language Studies*, vol. 20, special issue 01, pp. 47-60.
- CLERC, S. (2015). « La recherche-action : ancrages épistémologique, méthodologique et éthique ». In Blanchet, P. et Chardenet, P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines, pp. 113-122.
- CLYNE, M. (2003). *Dynamics of language contact*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COBB, T. (2003). « Analyzing Late Interlanguage with Learner Corpora: Québec Replications of Three European Studies ». *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 59, issue 3, pp. 393-423.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Éditions Didier.
- CORDER, S. P. (1980). « Que signifient les erreurs des apprenants ? ». *Langages* n. 57, *Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*, pp. 9-15.
- CORNAIRE, C. et RAYMOND, P. M. (1999). *La production écrite*. Paris : CLE International.
- COSEREANU, E. (2010). « L'influence du contexte sur le potentiel acquisitionnel des tâches d'interaction : le cas du contexte sociolinguistique ». In Foucher, A.-L., Pothier, M., Rodrigues, C. et Quanquin, V. (dir.). *La tâche comme point focal de l'apprentissage. Actes du 2ème colloque international Tidilem (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles)*, 10-11 juin 2010, Clermont-Ferrand.
- COSTE, D. (2009). « Tâche, progression, curriculum ». *Le français dans le monde / Recherches et applications* n° 45. Paris : CLE International, pp. 15-24.
- COSTE, D. (2002). « Compétence à communiquer et compétence plurilingue ». In Castellotti, V. et Py, B. (dir.) : *La notion de compétence en langues*, NeQ 6. ENS Editions, pp. 115-123.
- COSTE, D. (2001). « La notion de compétence plurilingue ». In Gaudemar et al. (dir.) *L'enseignement des langues vivantes perspectives : Actes du séminaire des 27 et 28 mars 2001*, Lycée Henry IV et École normale supérieure rue d'Ulm à Paris. Versailles : CRDP, <http://eduscol.education.fr/pid25239-cid46534/la-notion-de-competeence-plurilingue.html>
- COSTE, D., DE PIETRO, J.-F. et MOORE, D. (2012), « Hymes et le palimpseste de la compétence de communication. Tours, détours et retours en didactique des langues ». *Langage et société* 1, n° 139, pp. 103-123

- COSTE, D., MOORE, D. et ZARATE, G. (1997): *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2009.
- COWLES, H. W. (2011). *Psycholinguistics 101*. New York: Springer Publishing Company.
- CRAWSHAW, R., CULPEPER, J. & HARRISON, J. (2010). « Wanting to be wanted: a comparative study of incidence and severity in indirect complaint on the part of French and English language teaching assistants ». *Journal of French Language Studies*, vol. 20, issue 1, pp. 75–87.
- CRINON, J. et MARIN, B. (2010). « Réviser à distance pour apprendre à écrire des textes narratifs ». *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XV-2, pp. 85-99.
- CULIOLI, A. (1999). *Pour une linguistique de l'énonciation – Formalisation et opérations de repérage*. Tome 2. Paris : Ophrys.
- CUMMING, A. & RIAZI, A. (2000). « Building models of adult second-language writing instruction ». *Learning and Instruction*, n° 10, pp. 55–71.
- CUMMINS, J. (2000a). « Putting language proficiency in its place : Responding to critiques of the conversational/academic language distinction ». In Cenoz, J. & Jessner, U. (eds.). *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Multilingual Matters.
- CUMMINS, J. (2000b). *Language, Power and Pedagogy – Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, Multilingual Matters.
- CUQ, J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- CUQ, J.-P. et GRUCA, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- CURTIS, R., WEBB-DEMPSEY, J. & SHAMBAUGH, N. (2010). « Understanding Your Data ». In Pelton, R. & al. (eds.). *Action Research for Teacher Candidates : Using Classroom Data to Enhance Instruction*. Lanham, US: R&L Education, pp. 27-57.

D

- DABÈNE, L. (1996). « Pour une contrastivité 'revisitée' ». *Etudes de Linguistique Appliquée, revue de didactologie des langues-cultures*, n° 104, Didier, pp. 393-400.
- DABÈNE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Vanves : Hachette.
- DABÈNE, L. (1992). « Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères ». *Repères*, n° 6, Paris : INRP.
- DE ANGELIS, G. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Multilingual Matters.
- DE ANGELIS, G. & DEWAELE, J.-M. (2009). « The development of psycholinguistic research on crosslinguistic influence ». In Aronin, L. et Hufeisen, B. (eds.). *Exploration of Multilingualism: Development of Research on L3, Multilingualism and Multiple Language Acquisition*. John Benjamins Publishing Company, pp. 63-78.
- DE BOT, K. (2004). « The multilingual lexicon: Modelling selection and control. *International Journal of Multilingualism*, vol. 1, issue 1, pp. 17-32.
- DE BOT, K. (1992). « A bilingual production model: Levelt's Speaking Model adapted ». *Applied Linguistics*, vol. 13, n° 1, pp. 1-24.
- DEBYSER, F. (1970). « La linguistique contrastive et les interférences ». *Langue française*, n° 8, pp. 31-61.
- DEGACHE, C. (2006). *Didactique du plurilinguisme. Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*. Dossier présenté pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Stendhal – Grenoble III.
- DEGAND, L. et HADERMANN, P. (2009). « Structure narrative et connecteurs temporels en français langue seconde ». In Havu, E. et al. (Éds.). *La langue en contexte. Actes du colloque*

- « Représentations du sens linguistique IV », Helsinki 28-30 mai 2008. Société Néophilologique (Mémoires de la Société Néophilologique de Helsinki, Tome lxxviii), pp. 19-34.
<http://www.helsinki.fi/jarj/ufy/VariationsSyntaxiques.pdf>
- DE GUERRERO, M. & VILLAMIL, O. (2000). « Activating the ZPD: Mutual Scaffolding in L2 Peer Revision ». *The Modern Language Journal*, n° 84, pp. 51-68.
- DEFAYS, J.-M. et DELTOUR, S. 2003. *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*. Liège : Mardaga.
- DEMAIZIÈRE, F. (2007). « Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage », *Alsic* [En ligne], vol. 10, n°1, <http://alsic.revues.org/220>
- DEMAIZIÈRE, F. et NARCY-COMBES, J.-P. (2007). « Du positionnement épistémologique aux données de terrain ». *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 4.
- DEMAIZIÈRE, F. et NARCY-COMBES, J.-P. (2005) « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC ». *Alsic* [En ligne], vol. 8, n° 1, <http://alsic.revues.org/326>
- DENYER, M., GARMENDIA, A., ROYER, C. et LIONS-OLIVIÉRI, M.-L. (2010). *Version Originale A2 : Méthode de français*. Paris : Éditions Maison des langues.
- DE PIETRO, J.-F. (2003). « La diversité au fondement des activités réflexives ». *Repères*, n° 28, pp. 161-185.
- DE PIETRO, J.-F., MATTHEY, M et PY, B. (1989). « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue ». In Weil D. & Fougier, H. (Eds.). *Actes du 3e Colloque Régional de Linguistique*, Strasbourg 28-29 avril 1988, pp. 99-124.
- DERIVRY, M. (2006). « Les enseignants 'natifs' et 'non-natifs' de langue(s) : catégorisation linguistique ou construction sociale ? *Travaux de didactique du FLE*, n° 55, pp.100-108, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00832237>
- DERVIN, F. (2009). « Apprendre à co-construire par la rencontre : approche actionnelle de l'interculturel à l'université ». *Le français dans le monde / Recherches et applications* n° 45. Paris : CLE International, pp. 111-121.
- DESCHÊNES, A.-J. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Sillery, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- DESCHÊNES, A.-J. et CLOUTIER, R. (1987). « Évolution des performances de production de textes en fonction du niveau opératoire des sujets ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 13, n° 3, pp. 407-424.
- DESGAGNÉ, S., BEDNARZ, N., LEBUIS, P., POIRIER, L. et COUTURE, C. (2001). « L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 1, pp. 33-64.
- DESMET, P. et RIVENS MOMPEAN, A. (2010). « Présentation. ELAO et production écrite: bilan et perspectives ». *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XV, pp. 5-8.
- DEVELOTTE, C. et DRISSI, S. (2011). « L'analyse de contenu: exemple d'une communication pédagogique synchrone médiée par ordinateur ». In Blanchet, P. et Chardenet, P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines, pp. 83-91.
- DEWAELE, J.-M. (2004). « Vous or tu? Native and non-native speakers of French on a sociolinguistic tightrope ». *International Review of Applied Linguistics*, n° 42, pp. 383-402.
- DEWAELE, J.-M. (2002). « Variation, chaos et système en interlangue française ». *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], n° 17, <http://aile.revues.org/1030>
- DEWAELE, J.-M. (2001a). « L'apport de la théorie du chaos et de la complexité à la linguistique ». *La ChouetteI*, n° 32, pp. 78-86.

- DEWAELE, J.-M. (2001b). « Activation or Inhibition? The Interaction of L1, L2 and L3 on the Language Mode Continuum ». In Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (eds.). *Bilingual Education and Bilingualism, 31 : Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition : Psycholinguistic Perspectives*. Multilingual Matters, pp. 69-89.
- DILLMANN, G. & STANTCHEVA, D. (2014). « The Globally connected language classroom: a case study of an international project in two Intermediate level German courses between Denison University and the American University in Bulgaria ». *Digital Collaboration and Blended/Hybrid Learning*, special issue [Online], <http://www.academiccommons.org/category/digital-collaboration-and-blendedhybrid-learning-2014-special-issue/>
- DOBAO, A.F. (2012). « Collaborative dialogue in learner–learner and learner–native speaker interaction ». *Applied Linguistics*, vol. 33, issue 3, pp. 229–256.
- DÖRNYEI, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- DÖRNYEI, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. New York: Oxford University. Press.
- DUFON, M.A. (2010). « The acquisition of terms of address in a second language ». In Trosborg, A. (Ed.). *Pragmatics across Languages and Cultures (Handbooks of Pragmatics)*. Berlin: Walter de Gruyter, pp. 309-332.

E

- ELLIS, N.C. (2003). « Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure ». In Doughty, C. J. & Long, M.H. (eds.). *The handbook of second language acquisition*, pp. 63-103.
- ELLIS, N.C. (2002). « Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition ». *Studies in Second Language Acquisition*, n° 24, pp. 143-188.
- ELLIS, N.C. (2001). « Memory for Language ». In Robinson, P. (Ed.). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge University Press. pp. 33-68.
- ELLIS, N.C. (1998). « Emergentism, Connectionism and Language Learning ». *Language Learning*, vol. 48, issue 4, pp. 631-634.
- ELLIS, N.C. (1993). « Rules and Instances in Foreign Language Learning: Interactions of Explicit and Implicit Knowledge ». *European Journal of Cognitive Psychology*, vol. 5, issue 3, pp. 289-318.
- ELLIS, R.S. (2012). *Language Teaching Research and Pedagogy*. John Wiley & Sons, Ltd.
- ELLIS, R.S. (2009). « Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings ». *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 19, n° 3, pp. 221-246.
- ELLIS, R.S. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford : OUP. Multilingual Matters.
- ELLIS, R.S. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford : OUP.
- ELLIS, R.S. & YUAN, F (2004). « The effects of planning on fluency, complexity, and accuracy in second language narrative writing ». *Studies in second Language acquisition*, vol. 26, issue 1, pp. 59–84.
- ELOLA, I. & OSKOZ, A. (2010). « Collaborative writing: fostering foreign language and writing conventions development ». *Language Learning and Technology*, vol. 14, n° 3, pp. 51-71.
- ERICSSON, K.A. & SIMON, H.A. (1993). *Protocol analysis. Verbal protocols as data*. Cambridge, MA: MIT Press.

F

- FAYOL, M. (2007). « La production de textes et son apprentissage ». *Journée nationale de l'ONL : Ecrire des textes, l'apprentissage et le plaisir*.

- FERNANDES-BOECHAT, M. H. & BRITO, K. S. (2007). « Speaking Models: From Levelt's Monolingual to Williams & Hammarberg's Polyglot ». *New Sounds: Proceedings of the Fifth International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech*, pp. 199-206.
- FILLIETTAZ, L. (2002). *La parole en action*. Éditions Nota Bene.
- FLOWER, L. & HAYES, J. (1981). « A cognitive process theory of writing ». *College composition and Communication*, n° 32, pp. 365-87.
- FLOWER, L. & HAYES, J. (1980). « The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints ». In L. Gregg & E. Steinberg (Eds.). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 31-50.
- FLUMIAN, C., LABASCOULE, J., LAUSE, C., ROYER, C. (2011). *Nouveau Rond-point 1. Livre de l'élève*. Paris : Éditions Maison des Langues.
- FLUMIAN, C., LABASCOULE, J., LAUSE, C., ROYER, C. (2011). *Nouveau Rond-point 2. Livre de l'élève*. Paris : Éditions Maison des Langues.
- FODOR, J. (1983). *The modularity of mind: an essay on faculty psychology*. MIT Press.
- FOUCAULT, M. (1966). *Les Mots et les Choses, une archéologie des sciences humaines*. Paris : NRF.
- FOUCHER, A.-L. (2010). *Didactique des Langues-Cultures et Tice : scénarios, tâches, interactions*. Dossier présenté en vue d'une Habilitation à Diriger des Recherches, Université Blaise Pascal - Clermont 2.
- FOUCHER, A.-L. et al. (2010). « Clavardage, forum et macro-tâche pour l'apprentissage du FLE : quelle(s) articulation(s) possible(s) pour quels apports ? ». *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XV-2, pp. 155-172.
- FRANCESCHINI, R. (2000). « A multilingual network in the re-activation of Italian as the third language among German speakers: Evidence from interactions ». *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 5(1), <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/634/610>
- FREIERMUTH, M. R. (2005). « Purposeful Writing in the ESP Classroom: Assessing the 'Borrow or Steal Simulation' ». *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, vol. 2, n° 1, pp. 16-24.

G

- GAJO, L. (2006). « L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue ». A paraître dans les *Actes du colloque « L'intercompréhension entre langues voisines »*, organisé par la DLF (CIIP, Suisse) les 6-7 novembre 2006, Genève, http://www.adeb.asso.fr/tours2007/Gajo_Laurent_1.pdf
- GAJO, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier.
- GAONAC'H, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Didier.
- GAONAC'H, D. et FIJALKOW, J. (1998). « Fayol (Michel). Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite ». *Revue française de pédagogie*, vol. 125, *Ecole et culture religieuse*. pp. 147-150.
- GARCÍA, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Chichester. England: Wiley-Blackwell.
- GASS, S. & SELINKER, L. (eds) (1983) *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- GEIS, M. & HARLOW, L. (1996). « Politeness strategies in French and English ». In Gass, S. and Neu, J. (eds.). *Speech Acts across Cultures: Challenges to Communication in a Second Language*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 129-153.

- GERBAULT, J. (2010). « TIC : panorama des espaces d'interaction et de rétroaction pour l'apprentissage de l'écriture en langue étrangère ». *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XV-2, pp. 37-52.
- GETTLIFFE, N. (2013). « Utilisation d'une aide langagière écrite dans le cadre d'interactions multimodales synchrones et enrichissement de la production orale en FLE ». In Dejean-Thircuir, C., Mangenot, F., Nissen, E., Soubrié, T. (coord.). *Actes du colloque Epal 2013 (Échanger pour apprendre en ligne)*, Université Grenoble Alpes, 6-8 juin 2013
<http://epal.u-grenoble3.fr/pdf/epal2013-gettliffe.pdf>
- GHADESSY, M., HENRY, A. & ROSEBERRY, R. (eds.) (2001). *Small Corpus Studies and ELT: Theory and Practice*. Amsterdam: John Benjamins.
- GOFFMAN, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. Les relations en public, tome 2*. Paris : Éditions de Minuit.
- GRABE, W. & KAPLAN, R. (1996). *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. New York: Longman.
- GRANGER, S. (1994). « The Learner Corpus: a revolution in applied linguistics ». *English Today*, n° 10, pp 25-33.
- GRANGER, S., GILQUIN, G. & MEUNIER, F. (2013). *Twenty years of learner corpus research. Looking back, moving ahead. Proceedings of the First Learner Corpus Research Conference (LCR 2011)*. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- GRANGER, S., HUNG, J. & PETCH-TYSON, S. (2002). *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. John Benjamins Publishing Company.
- GRANGER, S. & RAYSON, P. (1998). « Automatic profiling of learner texts ». In Granger, S. (Ed.). *Learner English on Computer*. London: Longman, pp. 119-131.
- GREEN, D. (1998). « Mental control of the bilingual lexico-semantic system ». *Bilingualism: Language and Cognition*, vol. 1, issue 2, pp. 67-81.
- GREEN, D. (1986). « Control, activation and resource: A framework and a model for the control of speech in bilinguals ». *Brain and Language* n°27, pp. 210-223.
- GROSBOIS, M. (2006). *Projet collectif de création d'une ressource numérique comme levier d'apprentissage de l'anglais*. Thèse de doctorat. Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3.
- GROSJEAN, F. (2001). « The bilingual's language modes ». In Nicol, J. (ed.). *One mind, two languages: Bilingual language processing*. Oxford: Blackwell, pp. 1-25.
- GUICHON, N. (2006). *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia*. Ophrys.
- GUICHON, N. et NICOLAEV, V. (2009). « Caractériser des tâches d'apprentissage et évaluer leur impact sur la production orale en L2 ». In Develotte C., Mangenot F., Nissen E. (coord.) *Actes du colloque Epal (Echanger pour apprendre en ligne : conception, instrumentation, interactions, multimodalité)*, Université Stendhal - Grenoble 3, 5-7 juin 2009,
<http://epal.u-grenoble3.fr/pdf/epal2009-guichon-nicolaev.pdf>

H

- HADJERROUIT, S. (2011). « A Collaborative Writing Approach to Wikis: Design, Implementation, and Evaluation ». *Issues in Informing Science and Information Technology*, vol. 8, pp. 431-449,
<http://iisit.org/Vol8/IISITv8p431-449Hadjerrouit224.pdf>
- HAMEZ, M.-P. (2011). « Activités d'écriture en FLE/FLS : aperçu des discours de la formation ». *Les langues modernes*, n. 2, pp. 49-56.
- HAMMARBERG, B. (2006). « Activation de L1 ET L2 lors de la production orale en L3 ». *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], n° 24, <http://aile.revues.org/1641>
- HAMMARBERG, B. (2001). « Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition ». In Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (eds.). *Bilingual Education and Bilingualism, 31 : Cross-Linguistic*

- Influence in Third Language Acquisition : Psycholinguistic Perspectives*. Multilingual Matters, pp. 21-41.
- HAMPEL, R. (2006). « Rethinking task design for the digital age: A framework for language teaching and learning in a synchronous online environment ». *ReCALL*, n° 18, pp 105-121.
- HAYES, J. R. (1996). « A new framework for understanding cognition and affect in writing ». In Levy, C. M. & Ransdell, S. (dir.). *The Science of Writing*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- HERDINA, P. & JESSNER, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism, Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- HIDDEN, M.-O. (2013). *Pratiques d'écriture. Apprendre à rédiger en langue étrangère*. Paris : Hachette FLE.
- HIDDEN, M.-O. (2011). « Some writing traditions in use in France: Description of an argumentative genre ». *CCCC Workshop New Webs of Relationships*, Atlanta.
- HIDDEN, M.-O. (2008). « Apprendre à rédiger un texte en français L2 ». *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], n° 27, <http://aile.revues.org/4293>
- HILTON, H. (2009). *Systèmes émergents : acquisition, traitement et didactique des langues*. Dossier de synthèse, Habilitation à diriger des recherches. Université Lumière, Lyon 2.
- HIRSCHSPRUNG, N. (2005). *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Paris : Hachette.
- HUFEISEN, B. (2000). « Introduction succincte aux bases linguistiques ». In Hufeisen, B. et Neuner, G. (eds.) (2004). *Le concept de plurilinguisme : apprentissage d'une langue tertiaire - l'allemand après l'anglais*. Graz : CELV, pp. 7-11.
- HUFEISEN, B. et NEUNER, G. (eds.) (2004). *Le concept de plurilinguisme : apprentissage d'une langue tertiaire - l'allemand après l'anglais*. Graz : CELV.
- HUNT, K. W. (1970). « Recent measures in syntactic: development ». In M. Lester (Ed.), *Reading in applied transformation grammar*. New York: Holt.Rinehart and Winston.
- HUNT, K. W. (1965). *Grammatical structures written at three grade levels*. Urbana, IL: The National Council of Teachers of English.
- HYMES, D. (1972). « On communicative competence ». In Pride, J.B. & Holmes, J. (eds.). *Sociolinguistics. Selected Readings*. Hammondsworth, Penguinm, pp. 269-293
- I**
- J**
- JENKINS, S. & HINDS, J. (1987). « Business Letter Writing: English, French, and Japanese ». *TESOL Quarterly*, vol. 21, n° 2, pp. 327-349.
- JESSNER, U. (2008). « Teaching third languages: Findings, trends and challenges ». *Language Teaching*, vol. 41, issue 1, Cambridge University Press, pp. 15–56.
- JESSNER, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- JESSNER, U. (1997). « Towards a dynamic view of multilingualism ». In Pütz, M. (ed.). *Language choices: conditions, constraints and consequences*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 17-30.
- JOHNS, T., & KING, P. (Eds.). (1991). *Classroom concordancing* [Special issue]. *English Language Research Journal*, Birmingham University.
- JORDAN, G. (2004). *Theory Construction in Second Language Acquisition*. Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.
- JUAN, S. (1999). *Méthodes de recherche en sciences sociohumaines*. Paris : PUF.
- K**
- KAWEKI, R. (2013). « A beginner French learner corpus ». In Granger, S., Gilquin, G. & Meunier, F. (Eds.). *Twenty years of learner corpus research. Looking back, moving ahead. Proceedings of*

- the first learner corpus research conference (LCR 2011). Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain, pp. 247-261.
- KENNEDY, C. & MICELI, T. (2001). « An evaluation of intermediate students' approaches to corpus investigation ». *Language Learning & Technology*, vol. 5, n° 3, pp. 77-90.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2010). « Pour une approche contrastive des formes nominales d'adresse ». *Journal of French Language Studies*, vol. 20, issue 1, pp. 3-15.
- KERN, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- KILANI-SCHOCH, M. (1997). « La communication interculturelle : malentendus linguistiques et malentendus théoriques ». *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° 65, pp. 83-101.
- KINGINGER, C. (2008). « Language learning in study abroad: Case studies of Americans in France ». *The Modern Language Journal*, vol. 92, issue supplement s1, pp. 1-124.
- KRASHEN, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- KROLL, J. F. & STEWART, E. (1994). « Category Interference in Translation and Picture Naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations ». *Journal of Memory and Language*, n° 33, pp. 149-174.
- L**
- LAMBERT, L. et KAIL, M. (2001). « Le traitement en temps réel des marques morphologiques d'accord dans des phrases en français ». *L'année psychologique*, vol. 101, n°4, pp. 561-592.
- LAMY, M-N. & KLARSKOV MORTENSEN, H. J. (2012) « Using concordance programs in the Modern Foreign Languages classroom. Module 2.4 ». In Davies G. (ed.) *Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT)*, Slough, Thames Valley University [Online], http://www.ict4lt.org/en/en_mod2-4.htm
- LARSEN-FREEMAN, D. (2009). « Adjusting expectations: Complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition ». *Applied Linguistics*, n° 30, pp. 579-89.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2007). « On the complementarity of Chaos/Complexity Theory and Dynamic Systems Theory in understanding the second language acquisition process ». *Bilingualism: Language and Cognition*, n°10, pp 35-37.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2006). « The Emergence of Complexity, Fluency, and Accuracy in the Oral and Written Production of Five Chinese Learners of English ». *Applied Linguistics*, n° 27, pp. 590-619.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1997). « Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition ». *Applied Linguistics*, vol 18, n° 2 Oxford University Press, pp. 141-165.
- LARSEN-FREEMAN, D. & CAMERON, L. (2008). « Research methodology on language development from a complex systems perspective ». *The Modern Language Journal*, vol. 92, n° 2, pp. 200-213.
- LE GAL, D. et VILPOUX, C. (2012). « La sociodidactique comme didactique de l'intervention ». *Matrices en Langues Extranjeras*, n° 6, pp. 107-118.
- LEMAIRE, P. (2006). *Psychologie cognitive*. De Boeck Supérieur, 2e édition.
- LENKO-SZYMANSKA, A. (2008). « Non-native or non-expert? The use of connectors in native and foreign language learners' texts ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 27, pp. 91-108, <http://aile.revues.org/4213>
- LEVELT, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- LI, J. & SCHMITT, N. (2009). « The acquisition of lexical phrases in academic writing: A longitudinal case study ». *Journal of Second Language Writing*, n° 18, pp. 85-102.
- LIDDICOAT, A. J. (2006). « Learning the culture of interpersonal relationships: Students' understandings of personal address forms in French ». *Intercultural Pragmatics*, vol. 3, issue 1, pp. 55-80.

- LIDDICOAT, A. J. & CROZET, C. (2001). « Acquiring French interactional norms through instruction ». *Pragmatics in language teaching*, n° 125.
- LINDQVIST, C. (2010). « Inter- and intralingual lexical influences in advanced learners' French L3 oral production ». *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol. 48, issue 2-3, pp. 131-157.
- LOGAN, G. D. (1988). « Toward an instance theory of automatization ». *Psychological Review* n° 95, pp. 492-527.
- LOISY, C., CHARNET, C. et RIVENS MOMPEAN, A. (2011). « Pratiques d'écriture en ligne pour l'apprentissage des langues ». *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 8, issue 1-2, pp. 58-68.
- LONG, M.H. (2006). *Problems in SLA (Second Language Acquisition Research)*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- LONG, M. H. (1996). « The role of the linguistic environment in second language acquisition ». In Ritchie, W. R. and Bhatia, T. J. (eds). *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, pp. 413-68.
- LONG, M.H. (1983). « Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input ». *Applied Linguistics*, vol. 4, n° 2, pp. 126-141.
- LOWIE, W. & VERSPOOR, M. (2011). « The dynamics of multilingualism. Levelt's speaking model revisited ». In Schmid, M. & Lowie, W. (eds). *Modeling Bilingualism : From Structure To Chaos : In Honor Of Kees De Bot*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 267-288.
- LÜDI, G. & PY, B. (1986). *Etre bilingue*. Berne : Peter Lang.
- LYSTER ET REBUFFOT (2002). « Acquisition des pronoms d'allocation en classe de français immersif ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 17, pp. 51-72.
- LYSTER, R. (1994). « The Effect of Functional-Analytic Teaching on Aspects of French Immersion Students' Sociolinguistic Competence ». *Applied Linguistics*, vol. 15, n° 3, pp. 263-287.

M

- MACAIRE, D. (2010). « Monisme ou pluralisme ? Vers une conception compréhensive de la recherche-action en didactique des langues et des cultures ». *Le français dans le monde. Recherches et applications « Interrogations épistémologiques en didactique des langues »* n° 48, pp. 66-75.
- MACAIRE, D. et BOULTON, A. (2014) (Dir.). *Notions en Questions en didactique des langues – Les corpus. RDLc les cahiers de l'Acedle*, vol. 11, n° 1.
- MACQUEEN, S. (2012). *Linguistic Insights, Volume 137 : The Emergence of Patterns in Second Language Writing : A Sociocognitive Exploration of Lexical Trails*. Peter Lang AG.
- MACWHINNEY, B. (2006). « Emergentism—Use Often and With Care ». *Applied Linguistics*, vol. 27, n° 4, Oxford University Press, pp. 729-740.
- MACWHINNEY, B. (2001). « The Competition model: The input, the context, and the brain ». In Robinson, P. (Ed.). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge University Press, pp. 69-90.
- MAINGUENEAU, D. (1998). *Analyser les textes de communication*. Paris : Dunod.
- MAINGUENEAU, D. (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Editions du Seuil, coll. Points Essais, 2009.
- MAINGUENEAU, D. (1981). *Approche de l'énonciation en linguistique française*. Paris : Classiques Hachette.
- MANCHÓN, R. (ed.) (2009). *Writing in foreign language context*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- MANGENOT, F. (2008). « Pratiques pédagogiques instrumentées et propriétés des outils : le cas des forums », *Revue Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation* [En ligne], vol.15, http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2008/05-mangenot/sticef_2008_mangenot_05p.pdf
- MANGENOT, F. & NISSEN, E. (2006). « Collective activity and tutor involvement in e-learning environments for language teachers and learners ». *CALICO Journal*, vol. 23, n° 3, pp. 601-622.
- MANGENOT, F. & SOUBRIE, T. (2014). « Le web social au service de tâches d'écriture ». *Recherches. Outils*, n° 60. Lille : ARDPF (Association Recherches pour une Didactique et une Pédagogie du Français), pp. 89-109, <http://espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr/article-recherches-mangenot-soubrie.pdf>
- MANGENOT, F. ET PENILLA, F. (2009). « Internet, tâches et vie réelle ». *Le Français dans le monde Recherches et applications*, n° 45, pp. 82-90.
- MANGENOT, F. et PHOUNGSUB, M. (2010). « Un dispositif d'aide à la rédaction par incitations et socialisation ». *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XV-2, pp. 101-119.
- MARCOCCIA, M. (2003). « La communication médiatisée par ordinateur: problèmes de genres et de typologie ». *Journée d'études : les genres de l'oral*, Université Lumière – Lyon 2, 18 avril 2003.
- MARCOCCIA, M. (1998). « La Normalisation des comportements communicatifs sur Internet : étude sociopragmatique de la Netiquette ». In Guéguen & Tobin, L. (dir.). *Communication, société et internet*. Paris : L'Harmattan, pp. 15-32.
- MARQUILLÓ LARRUY, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris : CLE International.
- MARTÍNEZ-FLOR, A. & USÓ-JUAN, E. (2010). « The teaching of speech acts in second and foreign language instructional contexts ». In Trosborg, A. (Ed.). *Pragmatics across languages and cultures (Handbooks of Pragmatics [Hops])*, vol. 7, Berlin/New York: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, pp. 423-442.
- MATTHEY, M. et VÉRONIQUE, D. (2004). « Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 21, pp. 203-223, <http://aile.revues.org/4549>
- MAURER, B. (2014). « La recherche-action : définition, principes, intérêt pour une amélioration des pratiques professionnelle ». *Pedagogy*, vol. 5, n° 5, pp. 671 – 679.
- MCCUTCHEN, D. (2006). « Cognitive factors in the development of children's writing ». In MacArthur, C.A., Graham, S. & Fitzgerald, J. (Eds.), *Handbook of writing research*. New York: The Guilford Press.
- MEISSNER, F.-J. (2004). « Modelling plurilingual processing and language growth between intercomprehensive languages. Towards the analysis of plurilingual language processing ». In Zybatow, L. N. (ed.). *Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzer Ausbildung. (Innsbrucker Ringvorlesung zur Translationswissenschaft II)*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, pp. 31-57, http://archive.ecml.at/mtp2/Alc/pdf/Meissner_2004.pdf
- MERINI, C. et PONTÉ, P. (2008). « La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques ». *Savoirs*, n° 1, pp. 77-95.
- MILLS, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- MOIRAND, S. (2007). « Le modèle du Cercle de Bakhtine à l'épreuve des genres de la presse ». *Linx* [En ligne] n° 56, <http://linx.revues.org/366>
- MOIRAND, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- MOIRAND, S. (1979). *Situations d'écrit*. Paris. CLE International.
- MONDADA, L. & PEKAREK DOEHLER, S. (2004). « Second language acquisition as situated practice : task accomplishment in the French second language classroom » . *The Modern Language Journal* 88(4), pp. 501-518.

- MONDADA, L. & PEKAREK DOEHLER, S. (2000). « Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 12. <http://aile.revues.org/947>
- MONTAGNE-MACAIRE, D. (2007). « Didactique des langues et recherche-action ». *Les cahiers de l'Acedle*, n° 4, pp 93-120.
- MOORE, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- MOORE, D. et CASTELLOTTI, V. (2008). « Perspectives de la recherche francophone autour de la notion de compétence plurilingue ». In *La compétence plurilingue : regards francophones*. Berne – Fribourg : Peter Lang, collection Transversales, pp. 11-24.
- MORIN, E. (1988). « Le défi de la complexité », *Revue Chimères*, n. ° 5-6, http://www.revue-chimeres.fr/drupal_chimeres/files/05chi05.pdf
- MORIN, E. (1977). *La Méthode I. La nature de la nature*. Paris : Seuil.
- MORIN, E. et LEMOIGNE, J.-L. (1999). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: L'Harmattan.
- MULLAN, K. (2010). *Expressing Opinions in French and Australian English Discourse : A Semantic and Interactional Analysis*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- MÜLLER-HARTMANN, A. & SCHOCKER-v. DITFURTH, M. (2010). « Research on the use of technology in Task-Based Language Teaching ». In Thomas, M. & Reinders, H. (Eds.). *Task-Based Language Learning and Teaching with Technology*. London: Continuum International Publishing, pp. 17-40.
- MYLES, J. (2002). « Second language writing and research: the writing process and error analysis in student texts ». *Teaching English as a second or foreign language* [Online], vol. 6, n° 2, <http://tesl-ej.org/ej22/a1.html>

N

- NARCY-COMBES, J.-P. (2012). « Propositions pour intégrer contenu et langue(s) : Allier l'approche par tâches en langue et une pédagogie disciplinaire de projet ou de résolution de problèmes ». In Causa, M., Derivry-Plard, M., Lutrand-Pezant, B. et Narcy-Combes, J.-P. (dir.). *Les langues dans l'enseignement supérieur - Quels contenus pour les filières non linguistiques ?* Ed. Riveneuve [version numérique, ENEAD/ISorbonne].
- NARCY-COMBES, J.-P. (2010a). « The Language Pole ». In Bertin, J-C, Gravé, P & Narcy-Combes, J.-P. *Second Language Distance Learning. Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics*. Hershey PA: IGI Global, pp. 58-77.
- NARCY-COMBES, J.-P. (2010b). « Illusion ontologique et pratique réflexive en didactique des langues ». *Le français dans le monde. Recherches et applications « Interrogations épistémologiques en didactique des langues »*, n° 48, pp. 111-122.
- NARCY-COMBES, J.-P. (2009). « La correction dans l'enseignement/apprentissage des langues: un problème malaisé à construire ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, vol. 28, n°3, pp. 26–38.
- NARCY-COMBES, J.-P. (2006). « Production langagière et tâches : deux modes de fonctionnement mémoriel ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], vol. 25, n° 2, <http://apliut.revues.org/2495>
- NARCY-COMBES, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC*. Paris: Ophrys.
- NARCY, J.-P. (1997). « Vers une pratique théorisée et humaniste ». In Ginot, A. et al. *Du laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias*. Paris : Nathan, pp. 45-90 [version numérique, ENEAD/ISorbonne].
- NARCY-COMBES, J.-P., BERTIN, J.-C., MIRAS, G., NARCY-COMBES, M.-F. (2014). « Interrogations didactiques à l'heure de la connaissance située et distribuée ». *Recherches et Applications / Le Français dans le Monde*, n° 55, pp. 153-167.

- NARCY-COMBES, J.-P. & MIRAS, G. (2012). « 40 ans de modélisation en didactique des langues ». In Bailly, S. (éd.). *Mélanges CRAPEL* n° 33 (numéro spécial), *Didactique des langues et complexité : en hommage à Richard Duda*, pp. 25-44, <http://www.atilf.fr/IMG/pdf/03.pdf>
- NARCY-COMBES, J.-P., NARCY-COMBES, M.-F. et STARKEY-PERRET, R. (2009). « Discours des enseignants sur leur formation et leur métier : quel lien avec la motivation des élèves ? Résultats d'une enquête préliminaire ». *Lidil* [En ligne], n° 40, <http://lidil.revues.org/2965>
- NARCY-COMBES, J.-P. et NARCY-COMBES, M.-F. (2007). « La tâche comme moyen d'optimiser l'enseignement/apprentissage en anglais pour les disciplines autres dans le contexte universitaire français ». *Recherches et Applications / Le Français dans le Monde*, n° 42, pp. 73-87.
- NARCY-COMBES, J.-P. et WALSKI, J. (2004). « Le concept de tâches soumis au crible de nouvelles questions ». *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXIII, n°1, pp. 27-44.
- NARCY-COMBES, M.-F. (2005) *Précis de didactique : Devenir professeur de langue*. Ellipses Marketing.
- NARCY-COMBES, M.-F. (2003). « La communication interculturelle en anglais des affaires : transfert ou conflit d'interprétation ? Analyse d'une pratique d'enseignement en LEA ». *Asp*, n° 39-40, pp. 119-129, <http://asp.revues.org/1341>
- NARCY-COMBES M. - F. et JEOFFRION, C. (2013). « Représentations du plurilinguisme chez les étudiants en langues à l'université : étude comparative entre niveaux d'études et filières ». In Bigot, V. Bretegnier, A. et Vasseur, M. (dir.). *Vers le plurilinguisme ? 20 ans après*. Paris : Archives Contemporaines, pp. 203-212. [http://www.projetpluri-l.org/publis/Narcy-Combes%20&%20Jeoiffion%20\(version%20provisoire\).pdf](http://www.projetpluri-l.org/publis/Narcy-Combes%20&%20Jeoiffion%20(version%20provisoire).pdf)
- NISSEN, E. (2014). « Les spécificités des formations hybrides en langues ». *Alsic* [En ligne], vol. 17, <http://alsic.revues.org/2773>
- NISSEN, E. (2011). « Variations autour de la tâche dans l'enseignement/apprentissage des langues aujourd'hui ». *Alsic* [En ligne], vol. 14, <http://alsic.revues.org/2344>
- NISSEN, E. (2004). « Expérimentation et présupposés pédagogiques d'un dispositif d'enseignement des langues à distance intégrant le travail de groupe ». *Ela. Études de linguistique appliquée*, n° 134, pp. 191-203.
- NORRIS, J. M. & ORTEGA, L. (2009). « Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA: The case of complexity ». *Applied Linguistics*, vol. 30, n° 4, pp. 555-578.
- NUNAN, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

O

- O'BRIEN, T. (2004). « Writing in a foreign language: teaching and learning ». *Language Teaching*, vol. 37, issue 01, pp. 1-28.
- O'GRADY, W. (2008). « The emergentist program ». *Lingua*, vol. 118, issue 4, pp. 447-464.
- OLLIVIER, C. (2011). « Écriture, autonomie et Internet ». *Les langues modernes*, n° 2, pp. 65-72.
- OLLIVIER, C. (2010). « Écriture collaborative en ligne : une approche interactionnelle de la production écrite pour des apprenants acteurs sociaux et motivés ». *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XV-2, pp. 121-137.
- O'REGAN, B. RIVENS MOMPEAN, A. & DESMET, P. (2010). « From Spell, Grammar and Style Checkers to Writing Aids for English and French as a Foreign Language: Challenges and Opportunities ». *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XV-2, pp. 67-84.
- O'ROURKE, B. (2005). « Form-focused Interaction in Online Tandem Learning ». *CALICO Journal*, vol. 22, n° 3, p. 433-466, https://calico.org/html/article_144.pdf

O'SULLIVAN, Í. (2010). « Using corpora to enhance learners' academic writing skills in French ». *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XV-2, pp. 21-35.

P

PANCKHURST, R. (1999). « Analyse linguistique assistée par ordinateur du courriel ». In Anis, J. (dir.) *Internet, communication et langue française*. Paris : Hermès, pp. 55-70.

PANCKHURST, R. (1998). « Analyse linguistique du courrier électronique ». In Guéguen, N. et Tobin, L. (dir.). *Communication, société et internet*. Paris : L'Harmattan, pp. 48-60.

PEETERS, B. (1997). « Les pièges de la conversation exolingue. Le cas des immigrés français en Australie ». *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° 65, pp. 103-118.

PEKAREK DOEHLER, S. (2000). « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères ». *Acquisition et Interaction en Langue étrangère-AILE* [En ligne], n° 12, <http://aile.revues.org/934>

PELTON, R., BAKER, E., BOLYARD, J. (2010). *Action Research for Teacher Candidates: Using Classroom Data to Enhance Instruction*. R&L Education.

PETERSON, M. (2010). « Task-based language teaching in the network-based CALL: An analysis of research on learner interaction in synchronous CMC ». In Thomas, M. & Reinders, H. (Eds.). *Task-Based Language Learning and Teaching with Technology*. London: Continuum International Publishing, pp. 41-62.

PHOUNGSUB, M. (2013). *Conception d'un dispositif d'aide à la rédaction en FLE par incitations et socialisation*. Thèse de doctorat, Université Stendhal –Grenoble 3.

PIAGET, J. (1970). *Psychologie et épistémologie*. Paris : Gonthiers Denoël.

PICA, T. (1996). « Do second language learners need negotiation? ». *IRAL : International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol. 34, n° 1, pp. 1-21.

PICA, T., KANG, H.-S. & SAURO, S. (2006). « Information gap tasks: Their multiple roles and contributions to interaction research methodology ». *Studies in Second Language Acquisition* vol., 28, issue 2, pp. 301–338.

PICA, T., LINCOLN-PORTER, F., PANINOS, D. & LINNELL, J. (1996). « Language learners' interaction: how does it address the input, output, and feedback needs of L2 learners? ». *TESOL Quarterly*, vol. 30, n° 1, pp. 59-84.

PORQUIER, R. et PY, B. (2010). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier.

PORTILLO SERRANO V. (2010). « La notion de genre en Sciences du Langage ». *Texte ! Textes et cultures* [En ligne], vol. XV, n°2, <http://www.revue-texto.net/index.php?id=2577>

POTIER, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues : une trilogie d'avenir*. Ophrys.

PUREN, C. (2009a). « Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle ». *APLV-LanguesModernes.org* [En ligne] <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1841>

PUREN, C. (2009b). « Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères ». *Le français dans le monde / Recherches et applications* n° 45. Paris : CLE International, pp. 154-168.

PUREN, C. (2004). « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle ». *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], vol. XXIII 1, pp. 10-26, <http://apliut.revues.org/3416>

PY, B. (2007). « Apprendre une langue et devenir bilingue : un éclairage acquisitionniste sur les contacts de langues ». *Journal of Language Contact – THEMA I*, pp. 95-100.

PY, B. (2000). « Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques », *Tranel*, n° 32, pp. 5-20.

Q

R

RABY, F. et NARCY-COMBES, J.-P. (2009). « Prolégomènes : où en est la recherche sur la motivation en LVE et en L2 ? ». *Lidil* [En ligne], n° 40, <https://lidil.revues.org/2896>

RANDALL, M. (2007). *Memory, Psychology and Second Language Learning*. Amsterdam-Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.

RASTIER, (2004). « Enjeux épistémologiques de la linguistique de corpus ». *Texte !* [en ligne], http://www.revue-texte.net/Inedits/Rastier/Rastier_Enjeux.html

REEDER, K. (2010). « Edubba: Real-world writing tasks in a virtual world ». In Thomas, M. & Reinders, H. (Eds.). *Task-Based Language Learning and Teaching with Technology*. London: Continuum International Publishing, pp. 176-196.

REINHARDT, C. (2009). « Pour une application des trois compétences du CECR en classe : une synthèse pragmatique des propositions de la pédagogie du projet et de l'enseignement/apprentissage par les tâches ». *Le français dans le monde / Recherches et applications* n° 45, pp. 45-53.

RÉZEAU, J. (2007). « L'apport du concordancier à l'analyse et à la remédiation des erreurs des apprenants dans les forums de discussion en ligne », *Alsic* [En ligne], vol. 10, n° 2, <http://alsic.revues.org/561>

RICHER, J.-J. (2010). « Lectures du *Cadre* : continuité ou rupture ? ». In Lions-Olivieri, M.-L. et Liria, P. (coord.). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Barcelone : Difusión, pp. 13-48.

RICHER, J.-J. (2009). « Travailler la presse à partir des genres du discours ». *APLV - Les Langues Modernes* [Article supplémentaire en accès réservé sur le site], n° 2, <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2505>

RINGBOM, H. (2007). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

ROBINSON, P. (Ed.) (2001). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge University Press.

ROBINSON, P. (1995). « Attention, Memory, and the 'Noticing' Hypothesis ». *Language Learning*, vol. 45, issue 2, pp. 283-331.

RODRIGUE, C. (2012). « Analyse des potentialités d'un dispositif médiatisé pour les régulations pédagogiques dans la production écrite en FLE », *Alsic* [En ligne], vol. 15, n° 3, <http://alsic.revues.org/2575>

ROHMAN, G. (1965). « Pre-writing. The stage of discovery in the writing process ». *College Composition and Communication*, vol. 16, n° 2, pp. 106-112.

ROSEN, É. (2009). « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches ». *Le français dans le monde / Recherches et applications* n° 45. Paris : CLE International, pp. 6-14.

ROST-ROTH, M. (2004). « Promotion des compétences interculturelles dans l'enseignement de langue tertiaire – l'allemand après l'anglais ». In HUFSEISEN, B. ET NEUNER, G. *Le concept de plurilinguisme – Apprentissage d'une langue tertiaire – l'allemand après l'anglais*. Editions du Conseil de l'Europe, pp. 53-86.

ROULET, E. (2005). « Un tournant actionnel en analyse et en didactique des discours ». In *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges offerts à Daniel Coste*. Lyon : ENS.

ROULET, E. (1980). *Langue maternelle et langue seconde, vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier/ CREDIF, Collection LAL.

- ROUSSAY, J.-Y., BARBIER, M.-L. et PIOLAT, A. (2002). « Aide à la recherche d'informations sur support hypermédia et production écrite par de jeunes rédacteurs ». In de Vries, E., Pernin, J.P. & Peyrin, J.P. (Eds.), *Hypermédiat & Apprentissages*, 5, Paris: INRP & EPI., pp. 151-165.
- RUSSO, M. S. (2011). *L'enseignement/apprentissage du français au lycée scientifique en Italie. Pratiques de classe et création de supports appropriés*. Thèse de doctorat. Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3.

S

- SAFONT JORDÀ, M. P. (2005). *Third Language Learners : Pragmatic Production and Awareness*. Multilingual Matters.
- SAWYER, M. & RANTA, L. (2001). « Aptitude, individual differences and L2 instruction ». In Robinson, P. (Ed.). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge University Press, pp. 319-353.
- SCHAEFFER, J.-M. (1989). *Qu'est-ce qu'un genre littéraire?* Paris : Éditions du Seuil.
- SCHAEFFER-LACROIX, E. (2014). « Utiliser des corpus numériques avec un public Lansad ». *Alsic* [En ligne], vol. 17, <http://alsic.revues.org/2720>
- SCHAEFFER-LACROIX, E. (2012). « Qu'est-ce qui rend les corpus 'pédagogiques'? ». *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 34, pp. 198-201.
- SCHAEFFER-LACROIX, E. (2010). « Évolution du système linguistique d'apprenants d'allemand à l'aide de corpus numériques. L'exemple de l'adjectif. », *Alsic* [En ligne], vol. 13, <http://alsic.revues.org/1678>
- SCHAEFFER-LACROIX, E. (2009). *Corpus numériques et production écrite en langue étrangère. Une recherche avec des apprenants d'allemand*. Thèse de doctorat, Université Sorbonne-Nouvelle – Paris 3.
- SCHMIDT, R. (2001). « Attention ». In Robinson, P. (Ed.) (2001). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge University Press, pp. 3-32.
- SCHMIDT, R. (1994). « Implicit Learning and the Cognitive Unconscious : Of Artificial Grammars and SLA ». In Ellis, N. (dir.). *Implicit and Explicit Language Learning*. London, San Diego, New York : Academic press, pp. 165-209.
- SEARLE, J. (1979). *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge University Press.
- SEARLE, J. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge University Press.
- SELINKER, L. (1972). « Interlanguage ». *International Review of Applied Linguistics*, vol. 10, n° 3, pp. 209-231.
- SINGLETON, D. et Ó LAOIRE, M. (2006). « Psychotypologie et facteur L2 dans l'influence translexicale ». *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], n° 24, <http://aile.revues.org/1672>
- SKEHAN, P. (2002). « Theorising and updating aptitude ». In Robinson (ed.). *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam: John Benjamins.
- SKEHAN, P. (2001). « Tasks and language performance assessment ». In Bygate, M., Skehan, P. & Swain, M. (eds.). *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing*. Harlow: Longman, pp. 167-185.
- SKEHAN, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- SKEHAN, P. & FOSTER, P. (2001). « Cognition and tasks ». In Robinson, P. (Ed.). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge University Press. pp. 183-205.
- SPEAR, G.E. & MOCKER, D.W. (1984). « The organizing circumstance: Environmental determinants in self-directed learning ». *Adult Education Quarterly*, vol. 35, n° 1, pp. 1-10.

- SPRINGER, C. (2009). « La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser le travail collaboratif ». *Le français dans le monde / Recherches et applications* n° 45, pp. 25-35.
- STETSENKO, A. (1999). « Social interaction, cultural tools, and the zone of proximal development: In search of a synthesis ». In Hedegaard, M., Chaiklin, S., Boedker, S. & Jensen, U.J. (Eds.), *Activity theory and social practice*. Aarhus:AarhusUniversity Press, pp. 235-253.
- STORCH, N. (2013). *Collaborative Writing in L2 Classrooms*. Multilingual Matters.
- SOULIOU, L. (2014). *L'activation d'une autre langue que celle attendue Pratiques et representations des apprenants d'une troisième langue*. Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 (non publiée).
- SWAIN, M. (1985). « Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development ». In Gass, S. and Madden, C. (Eds.). *Input in Second Language Acquisition*, New York: Newbury House, pp. 235-256.
- SWAIN, M. & LAPKIN, S. (1995). « Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning ». *Applied Linguistics* n° 16, pp. 371-391.

T

- TARASHEVA, E. (2008). Тарашева, Е. « Корпусите в преподаването на чужди езици ». *Чуждоезиково обучение. Foreign language teaching*, XXIV (4). pp. 3-12.
<http://eprints.nbu.bg/837/1/4%D0%B5%D0%BE.pdf>
- TAURISSON, A. (2007). « Action, acte et activité, révélateurs du sujet, et d'un espace fondateur pour une pédagogie ». *Actualité de la Recherche en Education et en Formation*. Strasbourg,
http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Alain_TAURISSON_217.pdf
- TERRASI, E. (2000). « Die Anwendung funktional-pragmatischer Kategorien auf die Vermittlung von DaF unter Berücksichtigung von Erst- und Zweitsprachenkenntnissen exemplifiziert an der Tessiner Unterrichtssituation: Die schulische Auseinandersetzung mit Sprache ». In Dentler, S., Hufeisen, B. & Lindemann, B. (eds.). *Tertiär- und Drittsprachen: Projekte und empirische Untersuchungen*. Tübingen: Stauffenburg, pp. 99-116.
- TRÉGUER-FELTEN, G. (2010). « Un même code éthique: deux univers de travail différents ». *Journal of French Language Studies*, 20, pp 61-74.
- TROSBORG, A. (Ed.) (2010). *Pragmatics across Languages and Cultures (Handbooks of Pragmatics [Hops])*. Berlin/New York: Walter de Gruyter GmbH & Co.

U

V

- VAN COMPERNOLLE, R. A., WILLIAMS, L. & MCCOURT, C. (2011). « A corpus-driven study of second-person pronoun variation in L2 French synchronous computer-mediated communication ». *Intercultural Pragmatics*, vol. 8, issue 1, pp. 67-91.
- VAN GEERT, P. (2008). « The dynamic systems approach in the study of L1 and L2 acquisition: An introduction ». *The Modern Language Journal*, vol. 92, issue 2, pp. 179-199.
- VAN GEERT, P. (1994). *Dynamic systems of development. Change between complexity and chaos*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- VASSILEVA, I. (1998). « Who am I/who are we in academic writing? A contrastive analysis of authorial presence in English, German, French, Russian and Bulgarian ». *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 8, issue 2, pp. 163-185.
- VERNANT, D. (1997). *Du discours à l'action*. Paris : Presses Universitaires de France.

- VERSPOOR, M., LOWIE, W. & VAN DIJK, M. (2008). « Variability in second language development from a dynamic systems perspective ». *The Modern Language Journal*, vol. 92, issue 2, pp. 214-231.
- VILDOMEČ, V. (1963). *Multilingualism*. Leiden: A.W. Sythoff.
- VILLANUEVA, M.-L. (2009). « Tâches et cybergenres : une perspective actionnelle ». *La perspective Actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Le Français dans le Monde, Recherches et Applications* n° 45 : pp.72-82.
- VILLANUEVA, M.-L. et SANZ, M. (2002). « Le projet SMAIL: Les enjeux de l'hypertexte pour l'autoformation ». *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, numéro spécial janvier 2002, pp. 66-76.
- VON MÜNCHOW, P. (2007). « Le genre en linguistique de discours comparative. Stabilités et instabilités séquentielles et énonciatives ». *Linx* [En ligne], n° 56, <http://linx.revues.org/370>
- VYGOTSKY, L. S. (1962 [1934]). *Thought and language*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press.

W

- WEIL-BARAIS, A. (dir.) (1999). *L'Homme Cognitif*. Paris: Presses Universitaires de France.
- WILLIAMS, C. (2002). *Extending bilingualism in the education system. Education and lifelong learning committee ELL-06-02*.
<http://www.assemblywales.org/3c91c7af00023d820000595000000000.pdf>
- WILLIAMS, S. & HAMMARBERG, B. (1998). « Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model ». *Applied Linguistics*, vol. 19, n° 3, pp. 295-333.
- WILLIS, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.
- WILLIS, D. & WILLIS, J. (2001). *Task-based language learning*. In Carter, R. & Nunan, D. (Eds.). *The Cambridge guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 173-179.
- WOOD, D. (2010). *Formulaic language and second language speech fluency: Background, evidence and classroom applications*. Bloomsbury Publishing.
- WRAY, A. (2007). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge UK: Cambridge University Press.

X

Y

- YOON, H. (2008). « More than a linguistic reference: the influence of corpus technology on L2 academic writing ». *Language Learning and Technology*, vol. 12, n° 2, pp. 31-48.

Z

- ZAID, A. et HUCHETTE, M. (2008). « Recueil et analyse des données vidéo : lecture croisée de deux travaux de thèse en didactique des génies techniques ». In Cohen-Azria, C. et Sayac, N. (Eds.). *Actes du Troisième séminaire international sur les méthodes de recherche en didactiques « Questionner l'implicite: Les méthodes de recherche en didactiques (3) »*, Presses universitaires du Septentrion, pp. 261-274.
- ZIMMERMANN, R. (2000). « L2 writing: subprocesses, a model of formulating and empirical findings ». *Learning and Instruction*, n° 10. Amsterdam, Eslevler, Oxford: Pergamon, pp. 73-99.
- ZUENGLER, J., FORD, C. & FASSANNACHT, C. (1998). *Analyst eyes and camera eyes: theoretical and technological considerations in 'seeing' the details of classroom interaction*. Technical report. State University of New York, Albany: National Research Center on English Learning and Achievement, <http://www.albany.edu/cela/reports/zuengleranalyst11006.pdf>

INDEX DES FIGURES

Figure 1 : Le rôle des connaissances explicites pour l'acquisition de L2 (R. Ellis 1997 : 123).....	20
Figure 2 : Structure du modèle de base de la production écrite (Flower et Hayes 1981 : 370).....	58
Figure 3 : Modélisation d'une approche par tâches (J.-P. Narcy-Combes et Miras 2012 : 40).....	94
Figure 4 : Représentation émergentiste du modèle d'ergonomie didactique (J.-P. Narcy-Combes et <i>al.</i> 2014 : 164).....	96
Figure 5 : Cours de français offerts à l'AUBG.....	126
Figure 6 : Répartition des apprenants par L1/L _{sco} (tous niveaux).....	128
Figure 7 : Autres L1/L _{sco} des apprenants bilingues précoces (tous niveaux).....	128
Figure 8 : Nombre de langues au sein des répertoires individuels des apprenants.....	129
Figure 9 : L2 connues par les apprenants (en plus de l'anglais).....	129
Figure 10 : Langues considérées comme les plus proches du français L3.....	130
Figure 11 : Étapes principales de la tâche-projet.....	143
Figure 12 : Modèle du déclenchement des SPA à l'écrit.....	168
Figure 13 : Évolution des trois types d'ED.....	179
Figure 14 : Résultats pour le sous-groupe A.....	179
Figure 15 : Résultats pour le sous-groupe B.....	179
Figure 16 : Occurrences d'ED et SPA.....	181
Figure 17 : Évolution du rapport entre les différents types de connecteurs dans les deux articles.....	183
Figure 18 : Occurrences de connecteurs et SPA dans les articles.....	184
Figure 19 : Évolution des connecteurs dans les courriels.....	186
Figure 20 : Résultats pour le sous-groupe A.....	186
Figure 21 : Résultats pour le sous-groupe B.....	186
Figure 22 : Occurrences de connecteurs et SPA dans les courriels.....	188
Figure 23 : Développement des formules d'adresse dans les courriels formels.....	196
Figure 24 : Développement des formules finales dans les courriels formels.....	197
Figure 25 : Rapport entre les passages reformulés, cités et repris dans la version 1.....	200
Figure 26 : Rapport entre les passages reformulés, cités et repris dans la version 2.....	200
Figure 27 : Exemple de mise en page d'un article-témoignage publié sur le blog des étudiants.....	206
Figure 28 : Stratégies de production écrite à l'aide d'outils en ligne.....	208
Figure 29 : Évolution des occurrences d'expression du conseil entre les deux versions du <i>Guide antistress</i>	226
Figure 30 : Évolution de la correction des conseils et des consignes formés avec l'impératif.....	233
Figure 31 : Occurrences d'expressions du conseil et SPA dans le <i>Guide antistress</i>	234
Figure 32 : Stratégies de production écrite à l'aide d'outils en ligne au niveau A2.....	237
Figure 33 : Exemple de commentaire publié sur le site <i>MonNuage</i>	243
Figure 34 : Intégration des commentaires parmi les autres publications sur le site <i>MonNuage</i>	244
Figure 35 : Exemple de publication intégrée dans la plateforme numérique ISSUU.....	244
Figure 36 : Intégration du <i>Livre de recettes</i> dans la plateforme ISSUU.....	245
Figure 37 : Rapport entre les passages reformulés, cités et copiés dans la version 1 de la RPQ.....	249

Figure 38 : Rapport entre les passages reformulés, cités et copiés dans la version 2 de la RPQ.....	250
Figure 39 : Rapport entre les fréquences de stratégies de production écrite à l'aide d'outils en ligne pour les niveaux A2, B1 et B2.....	263
Figure 40 : Travail collaboratif dans un wiki	272
Figure 41 : Préférences des étudiants pour les outils à la fin de la formation (niveaux A2, B1 et B2).....	273
Figure 42 : Exemple de revue de presse publiée sur le site des étudiants de français de l'AUBG	274
Figure 43 : Partage de la revue de presse sur <i>Facebook</i>	275
Figure 44 : Diffusion du <i>Guide de survie</i>	275
Figure 45 : Réponses au questionnaire intermédiaire.....	282
Figure 46 : Réponses dans l'entretien à la fin du projet.....	282
Figure 47 : Page d'accueil du site des étudiants avec le blog « Témoignages » contenant les articles publiés ..	282
Figure 48 : Recherche de traductions en contexte à l'aide de <i>Reverso Context</i>	286

INDEX DES TABLEAUX

Tableau 1 : Structures mnésiques (Hilton 2009 : 44)	16
Tableau 2 : Principes retenus des théories non symbolistes d'acquisition/apprentissage des langues	32
Tableau 3 : Exemples de pratiques d'enseignement/apprentissage de la production écrite en L2	67
Tableau 4 : Études en pragmatique comparée et rhétorique contrastive centrées sur le couple français-anglais..	81
Tableau 5 : Particularités des genres écrits en français et en anglais	82
Tableau 6 : Différences entre AC et PA (J.-P. Narcy-Combes 2012 : 10)	88
Tableau 7 : Macro tâches ou tâches sociales (J.-P. Narcy-Combes 2012 : 12)	91
Tableau 8 : Micro tâches (J.-P. Narcy-Combes 2012 : 12)	92
Tableau 9 : Apports réciproques des théories émergentiste et socioconstructivistes (J.-P. Narcy-Combes et <i>al.</i> 2014 : 162, d'après J.-P. Narcy-Combes et Miras 2012)	93
Tableau 10 : Déroulement de la tâche-projet « Témoignages »	144
Tableau 11 : Déroulement de la tâche-projet « Apprendre le français en France »	145
Tableau 12 : Déroulement de la tâche sociale « Destinations de voyage »	147
Tableau 13 : Déroulement de la tâche sociale « Guide antistress »	147
Tableau 14 : Déroulement de la tâche sociale « Livre de recettes »	148
Tableau 15 : Déroulement de la tâche sociale « France actu »	149
Tableau 16 : Déroulement de la tâche-projet « Guide de survie »	150
Tableau 17 : Tâches de production écrite des examens de fin de semestre	154
Tableau 18 : Canevas organisateur des stratégies de recueil des données	158
Tableau 19 : Codage des données langagières correspondant aux courriels	167
Tableau 20 : Éléments méthodologiques retenus pour l'analyse du développement langagier	177
Tableau 21 : Nombre d'occurrences de différents types D'ED et de SPA dans les courriels	178
Tableau 22 : Fréquence des occurrences de connecteurs dans les deux articles	183
Tableau 23 : Nombre d'occurrences de différents types de connecteurs dans les deux articles	183
Tableau 24 : Occurrences de connecteurs dans les courriels et types de SPA observés	185
Tableau 25 : Développement de l'emploi des formes du tutoiement et du vouvoiement	191
Tableau 26 : Développement des formules d'adresse et des formules finales dans les courriels informels	194
Tableau 27 : Développement des formules d'adresse et des formules finales dans les courriels formels	196
Tableau 28 : Taux des mots co-présents dans les articles-témoignages et les interviews des partenaires francophones	199
Tableau 29 : Développement d'éléments du discours rapporté dans les deux versions de l'article-témoignage	200
Tableau 30 : Facteurs qui influent sur la structure des articles	201
Tableau 31 : Comparaison des sous-corpus d'articles-témoignages en français et en anglais	204
Tableau 32 : Relevé des occurrences d'expressions introductives	205
Tableau 33 : Paramètres des textes produits et outils d'aide à la rédaction en ligne utilisés	207
Tableau 34 : Comparaison des outils d'aide et ressources employés d'habitude et pour les tâches du dispositif	219
Tableau 35 : Évaluation de l'efficacité des outils par les apprenants de niveau B1	222
Tableau 36 : Résumé des points principaux de développement observé	223

Tableau 37 : Occurrences des expressions du conseil dans les deux versions du <i>Guide antistress</i>	226
Tableau 38 : Expressions de la recommandation, projet « Destinations de voyage »	227
Tableau 39 : Comparaison de l'expression du conseil entre le corpus d'auteurs francophones et le corpus d'apprenants	228
Tableau 40 : Comparaison de la structure des textes produits par trois groupes au corpus de référence	229
Tableau 41 : Évolution des caractéristiques textuelles, énonciatives et formelles de l'article-conseil	230
Tableau 42 : Évolution de l'expression du conseil dans le temps	231
Tableau 43 : Expression du conseil ou des consignes par des constructions contenant l'impératif	232
Tableau 44 : Paramètres des textes produits et outils d'aide à la rédaction en ligne	236
Tableau 45 : Exemples de transformation des productions à l'aide de <i>Linguee</i>	240
Tableau 46 : Avis et réactions des apprenants concernant la tâche « Destinations de voyage »	240
Tableau 47 : Évaluation de l'efficacité des outils par les apprenants de niveau A2	242
Tableau 48 : Taux des mots co-présents dans les revues de presse et les articles-sources	248
Tableau 49 : Développement d'éléments du discours rapporté dans les deux versions de la RPQ	249
Tableau 50 : Développement d'éléments du discours rapporté dans les deux versions de la RPT	254
Tableau 51 : Évolution des verbes et expressions introduisant le discours rapporté	255
Tableau 52 : Évolution des caractéristiques textuelles, énonciatives et formelles dans les deux versions du <i>Guide de survie</i>	257
Tableau 53 : Expressions du conseil dans la PE de l'examen de fin de semestre (niveau B2)	261
Tableau 54 : Paramètres des textes produits et outils d'aide à la rédaction en ligne utilisés	262
Tableau 55 : Évaluation de l'efficacité des outils par les apprenants de niveau B2	272
Tableau 56 : Conditions pour optimiser le dispositif de PE	301

LISTE DES ABRÉVIATIONS

AC	Approche communicative
AUBG	<i>American University in Bulgaria</i> / Université américaine en Bulgarie
CECR	Cadre européen commun de référence pour les langues
CAF	<i>Complexity, Accuracy, and Fluency</i> / Complexité, correction et fluidité
CLI	<i>Cross-Linguistic Influence</i> / Influence translinguistique
CLIN	<i>Cross-Linguistic Interaction</i> / Interaction translinguistique
CPP	Compétence plurilingue et pluriculturelle
DIL	Didactique intégrée des langues
DMM	<i>Dynamic Model of Multilingualism</i> / Modèle dynamique du plurilinguisme
DST	<i>Dynamic Systems Theory</i> / Théorie des systèmes dynamiques
ED	Expression de la demande
ELAO	Enseignement des langues assisté par ordinateur
FFI	<i>Form-Focused Instruction</i> / Enseignement centré sur la forme
FLE	Français langue étrangère
L1	Langue première
L2	Langue(s) seconde(s)
L3	Troisième langue
L_{ens}	Langue d'enseignement
L_{sco}	Langue de scolarisation
MdT	Mémoire de travail
MLT	Mémoire à long terme
PA	Perspective actionnelle
PE	Production écrite
PEL	Portfolio européen des langues
PF	Partenaire francophone
RAL / SLA	Recherche en acquisition des langues / <i>Second Language Acquisition</i>
SAS	<i>Supervisory Attention System</i> / Système exécutif central
SPA	Situations potentiellement acquisitionnelles
RPQ	Revue de presse quotidienne
RPT	Revue de presse thématique
TBLT	<i>Task-Based Language Teaching</i> / Enseignement des langues par les tâches
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TLA	<i>Third Languages Acquisition</i> / Recherche en acquisition de L3

INDEX DES NOTIONS

- accommodation, 13, 21, 22, 31, 120
- acquisition, 5, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 52, 54, 55, 68, 70, 72, 74, 87, 91, 112, 119, 127, 161, 223, 296, 306, 310, 311, 313, 314, 316, 317, 319, 322
- activation, 5, 6, 10, 24, 25, 26, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 55, 56, 58, 68, 73, 114, 119, 129, 132, 136, 137, 139, 141, 158, 163, 165, 170, 174, 180, 187, 191, 195, 197, 198, 211, 212, 213, 224, 227, 256, 258, 267, 277, 289, 295, 298, 322
- adéquation, 103, 158, 163, 166, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 215, 216, 221, 223, 224, 238, 242, 294, 296
- anglais L2, 38, 45, 46, 52, 66, 83, 109, 117, 127, 142, 162, 163, 165, 195, 198, 202, 211, 266, 267, 277, 296, 298
- apprentissage, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 34, 37, 39, 40, 41, 42, 44, 47, 48, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 74, 75, 76, 78, 79, 81, 83, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 123, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 139, 140, 142, 152, 160, 162, 168, 171, 172, 174, 177, 198, 216, 221, 237, 238, 243, 247, 256, 264, 266, 278, 281, 285, 289, 292, 293, 294, 298, 299, 301, 302, 303, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 315, 317, 318, 319, 320, 321
- assimilation, 13, 21, 22, 23, 31, 51, 84, 116, 119, 120, 144
- automatisation, 11, 13, 17, 19, 21, 26, 233, 277, 294, 296, 298
- autonomie, 101, 108, 111, 113, 116, 123, 253, 292, 302, 318
- blocs lexicalisés, 21, 36, 65, 121, 294, 298, 301
- complexité, 7, 9, 11, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 53, 55, 57, 63, 69, 73, 91, 96, 113, 139, 158, 159, 160, 161, 176, 201, 216, 221, 238, 256, 287, 288, 296, 309
- concordancier, 111, 136, 170, 176, 204, 320
- corpus, 31, 66, 67, 68, 82, 84, 98, 105, 110, 111, 112, 117, 134, 149, 161, 162, 164, 170, 171, 177, 180, 181, 184, 188, 190, 191, 194, 195, 197, 199, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 210, 225, 228, 229, 230, 232, 234, 248, 252, 256, 259, 269, 291, 296, 298, 302, 304, 305, 307, 312, 313, 314, 315, 320, 321, 322, 323
- corpus parallèle, 111, 112
- correction, 67, 68, 87, 106, 108, 115, 119, 141, 145, 152, 158, 166, 168, 193, 196, 197, 209, 213, 215, 216, 217, 221, 222, 223, 233, 238, 239, 242, 261, 269, 270, 271, 272, 277, 280, 287, 296, 317
- dénativisation, 14, 21, 22, 71, 109, 120
- dictionnaires contextuels, 110, 152, 168, 178, 193, 207, 209, 210, 214, 215, 224, 225, 227, 237, 242, 246, 260, 261, 264, 272, 273, 276, 277, 285, 290, 293, 294, 298, 301
- discours rapporté, 82, 149, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 249, 250, 251, 253, 254, 255, 276
- discursivo-pragmatique, 9, 83, 106, 115, 135, 153, 155, 223
- dispositif, 9, 13, 15, 23, 24, 56, 65, 67, 76, 85, 90, 93, 94, 95, 96, 101, 102, 104, 105, 115, 116, 117, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 130, 133, 140, 141, 143, 144, 154, 155, 157, 168, 175, 176, 177, 178, 184, 216, 217, 219, 220, 223, 224, 225, 238, 240, 241, 242, 245, 246, 247, 253, 270, 272, 276, 277, 278, 287, 288, 291, 294, 298, 300, 301, 305, 316, 318, 319, 320
- émergentisme, 23, 26, 30, 38, 84, 94, 102, 119, 161, 171, 176, 198, 296, 297, 300, 302
- enseignant, 6, 7, 19, 21, 65, 67, 68, 76, 84, 85, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 105, 108, 109, 110, 116, 120, 121, 122, 123, 124, 140, 147, 149, 155, 168, 169, 172, 181, 193, 216, 223, 233, 239, 277, 285, 290, 292, 301
- enseignement, 5, 6, 7, 9, 10, 16, 26, 30, 40, 47, 51, 57, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 67, 69, 70, 72, 74, 75, 76, 78, 83, 86, 87, 90, 95, 96, 98, 99, 102, 105, 106, 111, 112, 113, 116, 118, 120, 123, 125, 140, 157, 158, 162, 172, 192, 243, 256, 278, 288, 300, 301, 302, 303, 304, 306, 307, 308, 309, 311, 317, 318, 320, 321
- erreur, 22, 40, 41, 64, 189, 195, 232, 245, 258, 265, 269, 270, 316
- étayage, 15, 39, 57, 62, 64, 97, 114, 121, 164, 167, 168, 169, 170, 181, 191, 291, 297, 301, 302, 306
- feedback, 29, 65, 66, 84, 87, 91, 92, 97, 102, 112, 113, 120, 140, 141, 144, 152, 155, 161, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 177, 178, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 195, 198, 201, 203, 205, 216, 217, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 233, 234, 241, 245, 246, 257, 258, 259, 260, 265, 277, 283, 289, 291, 292, 293, 301, 319
- français L3, 5, 6, 8, 9, 22, 31, 34, 44, 45, 52, 55, 74, 84, 85, 97, 98, 100, 101, 102, 105, 116, 117, 118, 120, 121, 123, 127, 128, 129, 130, 161, 165, 216, 288, 295, 298, 301
- genre, 57, 64, 67, 76, 77, 78, 79, 83, 98, 99, 100, 103, 106, 111, 112, 113, 114, 117, 118, 122, 133, 135, 141, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 158, 159, 163, 165, 171, 202, 203, 206, 209, 213, 215, 218, 221, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 233, 241, 246, 247, 248, 251, 252, 253, 254, 256, 257, 259, 264,

266, 267, 269, 270, 273, 276, 286, 290, 296, 313, 319, 323

input, 15, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 31, 32, 47, 56, 65, 67, 84, 101, 103, 110, 117, 119, 121, 122, 130, 137, 139, 144, 155, 157, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 177, 178, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 189, 191, 192, 195, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 220, 223, 226, 227, 228, 229, 230, 233, 234, 235, 238, 245, 246, 249, 250, 276, 285, 289, 290, 291, 292, 297, 301, 315, 319

interaction, 11, 14, 15, 19, 21, 23, 27, 28, 30, 36, 38, 40, 42, 43, 50, 54, 60, 62, 64, 66, 67, 72, 73, 80, 81, 87, 88, 89, 91, 105, 113, 114, 120, 122, 134, 137, 140, 147, 155, 160, 166, 168, 169, 177, 182, 184, 188, 190, 191, 192, 195, 203, 218, 266, 287, 289, 290, 294, 301, 307, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 319, 321

lecture, 34, 57, 64, 65, 72, 76, 92, 102, 109, 113, 120, 138, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 170, 178, 180, 181, 185, 225, 241, 256, 289, 323

médiation, 6, 8, 14, 18, 19, 20, 21, 23, 31, 67, 71, 84, 97, 119, 120, 169, 245, 268, 305

métadiscursif, 213

métalinguistique, 10, 23, 45, 47, 48, 51, 68, 70, 73, 84, 101, 102, 107, 110, 122, 214, 215, 224, 246, 265, 269, 297, 301, 308

métapragmatique, 74, 112, 162, 213, 224

moteur de recherche, 152, 207, 209, 210, 219, 236, 239, 242, 263, 272, 273

nativisation, 14, 18, 21, 22, 23, 51, 84, 91, 116, 119, 309

norme, 10, 13, 21, 32, 40, 46, 55, 189

numérique, 9, 73, 100, 120, 121, 139, 140, 141, 148, 150, 157, 167, 172, 243, 244, 253, 274, 275, 283, 289, 291, 293, 294, 298, 299, 301, 302, 303, 304, 312, 317

outils, 6, 10, 14, 67, 79, 90, 92, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 113, 114, 115, 117, 121, 122, 130, 133, 140, 141, 145, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 161, 162, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 176, 177, 180, 182, 186, 187, 188, 189, 193, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 218, 219, 221, 222, 223, 224, 225, 229, 231, 232, 235, 236, 237, 239, 241, 242, 246, 247, 253, 256, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 276, 277, 278, 285, 286, 287, 288, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 316

output, 15, 20, 23, 24, 31, 48, 63, 91, 108, 119, 141, 144, 162, 186, 192, 266, 289, 294, 319, 322

plurilinguisme, 5, 6, 9, 10, 25, 28, 29, 32, 34, 37, 38, 40, 44, 47, 48, 51, 52, 53, 55, 56, 73, 74, 77, 83, 95, 101, 109, 118, 119, 130, 152, 153, 213, 215, 284, 287, 288, 289, 291, 295, 297, 304, 305, 306, 308, 313, 318, 320

production écrite, 5, 9, 10, 31, 32, 35, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 73, 74, 75, 79, 80, 83, 84, 85, 97, 98, 101, 105, 109, 110, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 123, 133, 142, 144, 153, 154, 160, 161, 171, 174, 207, 208, 221, 235, 237, 241, 262, 263, 271, 277, 285, 288, 289, 295, 297, 298, 301, 307, 309, 318, 320, 321

recherche-action, 2, 6, 8, 10, 31, 112, 116, 117, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 130, 133, 134, 135, 141, 154, 155, 156, 160, 163, 172, 175, 176, 223, 277, 278, 288, 289, 290, 291, 299, 300, 301, 305, 307, 315, 316, 317

rédaction, 57, 60, 66, 67, 79, 98, 99, 107, 109, 110, 112, 117, 118, 120, 132, 134, 141, 142, 143, 144, 145, 148, 149, 150, 151, 152, 155, 161, 165, 167, 172, 173, 176, 177, 178, 179, 182, 186, 188, 193, 195, 197, 199, 201, 202, 203, 205, 207, 210, 211, 212, 216, 217, 219, 220, 222, 223, 224, 225, 229, 231, 232, 235, 236, 239, 240, 241, 246, 247, 248, 253, 255, 256, 262, 264, 266, 267, 269, 270, 271, 273, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 285, 286, 287, 290, 291, 292, 294, 295, 297, 298, 301, 316, 319

repérage, 15, 18, 19, 20, 23, 25, 31, 56, 71, 83, 84, 85, 87, 91, 101, 102, 103, 107, 109, 110, 119, 120, 121, 152, 162, 168, 171, 184, 192, 204, 205, 210, 216, 225, 229, 233, 268, 287, 289, 290, 301

révision, 58, 60, 61, 62, 64, 66, 67, 84, 106, 107, 108, 109, 111, 113, 117, 120, 143, 145, 147, 149, 151, 155, 157, 167, 169, 171, 172, 173, 177, 178, 180, 182, 184, 192, 195, 201, 203, 205, 216, 222, 223, 225, 232, 235, 239, 253, 271, 273, 278, 279, 286, 287, 290, 291, 292, 294, 295, 301

SPA, 42, 114, 155, 167, 168, 169, 170, 171, 174, 177, 178, 180, 181, 182, 184, 185, 188, 189, 191, 192, 195, 198, 199, 209, 210, 223, 224, 234, 235, 246, 247, 265, 294, 297

stratégie, 46, 49, 50, 59, 73, 90, 95, 157, 187, 208, 209, 210, 224, 236, 264, 284

systèmes dynamiques, 23, 28, 29, 30, 32, 38, 84, 119, 171, 176, 198, 296, 300, 302

tâche, 19, 23, 46, 57, 61, 63, 67, 75, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 98, 99, 100, 101, 103, 107, 108, 109, 116, 133, 134, 137, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 157, 165, 172, 174, 175, 182, 183, 184, 187, 188, 190, 192, 193, 195, 196, 197, 198, 202, 203, 206, 216, 217, 219, 225, 227, 228, 231, 232, 233, 238, 239, 240, 243, 244, 245, 247, 248, 251, 252, 253, 256, 257, 259, 261, 267, 268, 274, 278, 279, 280, 281, 283, 284, 285, 287, 288, 289, 306, 307, 311, 318

tâches d'entraînement, 20, 94, 97, 101, 120, 145, 149, 151, 177, 185, 186, 197, 203, 204, 205, 222, 223, 228, 229, 232, 247, 252, 253, 272, 286, 290, 299

tâches sociales, 9, 91, 92, 94, 97, 100, 102, 104, 105, 108, 113, 115, 116, 117, 120, 122, 144, 151, 154, 161, 166, 177, 185, 195, 203, 222,

225, 241, 245, 252, 253, 267, 271, 274, 276,
277, 289, 290, 298, 301
TIC, 10, 65, 68, 85, 90, 91, 92, 96, 97, 100, 101,
102, 104, 105, 115, 118, 121, 122, 140, 301,
309, 312, 317
traducteurs automatiques, 84, 107, 108, 110, 118,
135, 168, 178, 193, 215, 222, 224, 225, 227,

236, 237, 239, 242, 246, 262, 264, 272, 273,
286, 292, 293, 294, 300, 301, 302
traduction, 29, 34, 58, 66, 70, 110, 115, 133, 135,
146, 151, 152, 170, 184, 185, 193, 208, 209,
210, 211, 212, 213, 215, 216, 222, 224, 227,
231, 236, 237, 242, 245, 258, 260, 264, 265,
266, 267, 269, 270, 286, 291, 293, 295, 296

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	2
SOMMAIRE.....	3
INTRODUCTION.....	5
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THEORIQUE	11
Chapitre 1. L'apprentissage des langues selon la RAL.....	11
1.1.Introduction	11
1.2.Théories traitant de l'acquisition/apprentissage de L1 et de L2	12
1.2.1. <i>Cognitivisme.....</i>	12
1.2.2. <i>Constructivisme, socioconstructivisme et interactionnisme</i>	13
1.2.3. <i>Processus impliqués dans l'apprentissage de L2 et la production langagière</i>	15
1.2.3.1. <i>Fonctionnement de la mémoire.....</i>	15
1.2.3.2. <i>Apprentissage explicite et implicite</i>	18
1.2.3.3. <i>Input et développement langagier</i>	19
1.2.3.4. <i>Output en L2</i>	20
1.3.Approches non linéaires et dynamiques de l'apprentissage des langues	23
1.3.1. <i>Connexionnisme</i>	24
1.3.2. <i>Modèle de compétition</i>	25
1.3.3. <i>Emergentisme</i>	26
1.3.4. <i>Théories des systèmes dynamiques et du chaos/de la complexité</i>	28
1.4.Synthèse et positionnement.....	30
Chapitre 2. Plurilinguisme et activation des codes	32
2.1.Introduction	32
2.2.Fondements neuro- et psycholinguistiques de la compétence plurilingue	33
2.2.1. <i>Compétence langagière unique</i>	33
2.2.2. <i>Modèles de la production langagière issus de la recherche sur le bilinguisme</i>	34
2.2.3. <i>Modèles psycholinguistiques du plurilinguisme et acquisition de L3</i>	37
2.2.3.1. <i>Modèle factoriel.....</i>	37
2.2.3.2. <i>Modèle dynamique du plurilinguisme</i>	38
2.2.3.3. <i>Modèle des rôles/fonctions</i>	38
2.2.3.4. <i>Modèle du traitement plurilingue.....</i>	39
2.2.4. <i>Productions non conformes à la norme et activation des codes</i>	40
2.2.4.1. <i>Productions non conformes aux normes de la langue cible</i>	40
2.2.4.2. <i>Activation partielle d'une autre langue lors de la production langagière en L3</i>	42
<i>Phénomènes émergeant du contact des langues connues et de la langue apprise</i>	42
<i>Définition de l'activation partielle d'une autre langue que celle attendue.....</i>	43
<i>Facteurs qui conditionnent l'activation des codes</i>	44
2.2.5. <i>Caractéristiques de l'apprenant qui influent sur l'appropriation de L3.....</i>	47
2.2.5.1. <i>Aptitude et apprentissage de langues multiples</i>	47
2.2.5.2. <i>Stratégies liées à l'apprentissage de L3</i>	48
2.2.5.3. <i>Représentations</i>	50
2.3.Définition sociolinguistique du plurilinguisme	52
2.3.1. <i>Plurilinguisme, polyglottisme et multilinguisme</i>	52
2.3.2. <i>Compétence plurilingue et pluriculturelle.....</i>	53
2.3.3. <i>Déplacements par rapport à la compétence de communication</i>	53
2.3.4. <i>Répertoire.....</i>	54
2.4.Synthèse et positionnement.....	55
Chapitre 3. Production écrite en L2 et en L3	56
3.1.Introduction	56
3.2.Modèles psycho-cognitifs de la production écrite	57
3.2.1. <i>Modèle de base.....</i>	57
3.2.2. <i>Évolutions du modèle de base</i>	59
3.3.Écrire et apprendre à écrire en langue L2	61
3.3.1. <i>Différences entre production écrite en L1 et en L2</i>	61
3.3.2. <i>Didactique de la production écrite.....</i>	63

3.3.3. Pratiques d'enseignement/apprentissage de la production écrite en L2.....	65
3.4.Écrire et apprendre à écrire en L3	68
3.4.1. Production écrite des apprenants plurilingues	68
3.4.2. Approches compatibles avec l'apprentissage de la production écrite en L3	69
3.4.2.1. Didactique intégrée des langues.....	69
3.4.2.2. Approche interculturelle	71
3.4.2.3. De l'intercompréhension vers la production et l'interaction	72
3.4.3. Nouvelle approche : focus sur le plurilinguisme.....	73
3.5.Aspects discursivo-pragmatiques de la production écrite	74
3.5.1. Aspects discursifs	75
3.5.1.1. Textes versus discours	75
3.5.1.2. Genres et types de textes/discours	76
3.5.1.3. Nouveaux genres, nouvelles formes d'écriture	78
3.5.2. Aspects pragmatiques de la production écrite	80
3.5.2.1. Apport des études en pragmatique comparée et en rhétorique contrastive	80
3.5.2.2. Un cadre discursivo-pragmatique commun pour l'apprentissage de L3	83
3.6.Synthèse et positionnement.....	84
Chapitre 4. Un dispositif hybride pour développer la production écrite en français L3	85
4.1.Introduction	85
4.2.Approches par tâches.....	86
4.2.1. Définition de la tâche	86
4.2.1.1. La tâche selon <i>Task-Based Language Teaching (TBLT)</i>	86
4.2.1.2. La tâche selon la perspective actionnelle du CECR.....	88
4.2.2. Dispositifs et tâches.....	90
4.2.2.1. Macro tâches ou tâches sociales.....	91
4.2.2.2. Micro tâches.....	92
4.3.Modélisation de l'apprentissage.....	93
4.3.1. Influence des théories socioconstructiviste et émergentiste	93
4.3.2. Un modèle dynamique de l'apprentissage par tâches.....	93
4.3.3. Relation pédagogique modifiée	96
4.4.Apprentissage dans une perspective plurilingue et interculturelle	97
4.4.1. Intégration de la notion de genre	98
4.4.2. Macro et micro tâches pour l'apprentissage de l'écriture en français L3	100
4.5.Apport des technologies de l'information et de la communication	102
4.5.1. Conception de tâches à l'aide des TIC.....	102
4.5.1.1. Micro tâches et TIC	102
4.5.1.2. Tâches sociales et TIC	104
4.5.1.3. Apprentissage en mode hybride.....	104
4.5.2. TIC et apprentissage de la production écrite	105
4.5.2.1. Logiciels de bureautique et correcteurs de traitement de texte	106
4.5.2.2. Traducteurs automatiques	107
4.5.2.3. Logiciels d'apprentissage.....	108
4.5.2.4. Ouvrages de référence	110
4.5.2.5. Concordanciers et corpus	110
4.5.2.6. Logiciels d'aide à l'écriture	112
4.5.2.7. Réseaux de communication et de collaboration.....	113
4.5.2.8. Réseaux sociaux.....	115
4.6.Synthèse et positionnement.....	116
Chapitre 5. Problématique	117
DEUXIEME PARTIE : CADRE EXPERIMENTAL.....	123
Chapitre 6. Conception et mise en place du dispositif hybride d'enseignement/apprentissage de la production écrite en français L3.....	123
6.1.Caractéristiques de notre recherche-action.	123
6.2.Cadre institutionnel : une université américaine en Bulgarie	125
6.3.Caractéristiques de la population d'étudiants plurilingues.....	126
6.3.1. L1 et langues de scolarisation.....	127
6.3.2. Profils plurilingues et L2 connues.....	128

6.3.3.	<i>Représentations à l'égard du rôle des langues connues pour l'apprentissage du français</i>	129
6.3.3.1.	Les autres codes considérés comme un atout.....	130
6.3.3.2.	Les autres codes considérés comme une source de difficultés.....	132
6.4.	Phase préparatoire	133
6.4.1.	<i>Tâches de production écrite</i>	<i>133</i>
6.4.2.	<i>Données recueillies</i>	<i>134</i>
6.4.3.	<i>Difficultés et besoins relevés</i>	<i>135</i>
6.4.4.	<i>Effet de l'input.....</i>	<i>137</i>
6.4.5.	<i>Aspects technologiques</i>	<i>139</i>
6.5.	Phase principale.....	141
6.5.1.	<i>Phase-pilote</i>	<i>141</i>
6.5.1.1.	Pré-test et tâche-projet « Témoignages » (niveau B1)	141
6.5.1.2.	Déroulement de la tâche.....	143
6.5.2.	<i>Suite de l'expérimentation.....</i>	<i>144</i>
6.5.2.1.	Tâche-projet « Apprendre le français en France » (niveau B1)	144
6.5.2.2.	Tâche sociale « Destinations de voyage » (niveau A1/A2).....	145
6.5.2.3.	Tâche sociale « Guide antistress » (niveau A2).....	147
6.5.2.4.	Tâche sociale « Livre de recettes » (niveau A2).....	147
6.5.2.5.	Tâche sociale « France actu » (niveau B2)	149
6.5.2.6.	Tâche-projet « Guide de survie » (niveau B2)	150
6.5.3.	<i>Modifications par rapport à la phase-pilote</i>	<i>151</i>
6.5.3.1.	Tâches d'entraînement.....	151
6.5.3.2.	Outils et ressources	152
6.5.4.	<i>Conception des tâches et utilisation du manuel</i>	<i>153</i>
6.5.5.	<i>Tâches de production écrite des examens de fin de semestre.....</i>	<i>154</i>
6.6.	Données recueillies	154
6.7.	Méthodologie d'analyse des données	155
6.7.1.	<i>Méthodes mixtes et triangulation</i>	<i>156</i>
6.7.2.	<i>Analyse des données langagières</i>	<i>158</i>
6.7.2.1.	Complexité.....	158
	Mesures traditionnelles de la complexité dans la recherche en SLA	159
	Critiques de l'analyse fondée sur les paramètres CAF	159
	Propositions méthodologiques conformes à la perspective dynamique	160
	Études centrées sur le développement des dimensions discursivo-pragmatiques	161
6.7.2.2.	Adéquation.....	163
6.7.2.3.	Cohérence et cohésion	163
6.7.2.4.	Activation partielle des codes connus	165
6.7.2.5.	Conclusions sur la méthodologie d'analyse des données langagières.....	166
6.7.3.	<i>Analyse de l'effet de l'étayage</i>	<i>167</i>
6.7.3.1.	SPA et interaction à l'écrit.....	168
6.7.3.2.	SPA et consultation d'outils et de l'input	169
6.7.3.3.	Procédure suivie pour analyser les SPA	170
6.7.4.	<i>Analyse des données issues de l'observation participante</i>	<i>171</i>
6.7.5.	<i>Analyse des données d'ordre introspectif.....</i>	<i>174</i>
6.8.	Synthèse.....	176
Chapitre 7.	Effets du dispositif chez les apprenants de niveau B1	177
7.1.	Développement de l'expression de la demande (ED) dans les courriels	178
7.1.1.	<i>Tendances générales observées.....</i>	<i>178</i>
7.1.2.	<i>Expressions directes et indirectes, simples et complexes</i>	<i>179</i>
7.1.3.	<i>Séquences potentiellement acquisitionnelles.....</i>	<i>180</i>
7.2.	Développement des connecteurs.....	182
7.2.1.	<i>Développement des connecteurs dans les articles.....</i>	<i>182</i>
7.2.2.	<i>Développement des connecteurs dans les courriels</i>	<i>185</i>
7.2.2.1.	Typologie et variation des occurrences de connecteurs	186
7.2.2.2.	Séquences potentiellement acquisitionnelles dans le travail sur les courriels.....	188
7.3.	Emploi des formes du tutoiement et du vouvoiement	190
7.3.1.	<i>Adéquation des formes du tutoiement et du vouvoiement.....</i>	<i>191</i>
7.3.2.	<i>Effet du feedback, de l'input et de l'interaction</i>	<i>191</i>
7.3.3.	<i>Effet des outils.....</i>	<i>193</i>

7.4.Développement des formules d'adresse et des formules finales dans les courriels	194
7.4.1. Formules du registre standard et familier	194
7.4.2. Formules du registre soutenu.....	196
7.5.Développement de la capacité à rapporter le discours d'autrui.....	198
7.5.1. Traitement des interviews avec les partenaires francophones pour la rédaction d'articles-témoignages	199
7.5.2. Facteurs qui influent sur la structuration des textes	201
7.5.3. Effets de la didactique intégrée et de l'augmentation de l'input	202
7.5.4. Rôle de l'analyse contrastive et des tâches de sensibilisation et d'entraînement.	203
7.6.Production écrite à l'aide d'outils en ligne	207
7.6.1. Stratégies de production écrite et affordances des outils	207
7.6.2. Activation de L1 et de L2.....	211
7.6.3. Fonctionnement du métasystème chez les apprenants plurilingues	213
7.6.3.1. Conscience métadiscursive et métapragmatique.....	213
7.6.3.2. Conscience métalinguistique	214
7.7.Évaluation du dispositif hybride par les apprenants de niveau B1.....	216
7.7.1. Évaluation de la tâche-projet « Témoignages ».....	216
7.7.1.1. Questionnaire d'introspection	216
7.7.1.2. Entretiens de groupe semi-directifs.....	217
7.7.2. Évaluation générale du dispositif.....	220
7.8.Synthèse des résultats relatifs au groupe de niveau B1.....	223
Chapitre 8. Effets du dispositif chez les apprenants de niveau A1-A2	224
8.1.Développement de l'expression du conseil et de la recommandation	225
8.1.1. Développement de l'expression du conseil dans les articles-conseils.....	225
8.1.1.1. Écriture récursive et feedback.....	226
8.1.1.2. Moyens linguistiques utilisés par les auteurs francophones.....	228
8.1.1.3. Sensibilisation aux conventions du genre	228
8.1.2. Développement dans le temps	231
8.1.2.1. Deuxième article-conseil	231
8.1.2.2. Réemploi de l'impératif.....	232
8.1.3. Séquences potentiellement acquisitionnelles.....	233
8.2.Exploitation des outils d'aide à la rédaction et à la révision en ligne par les débutants	235
8.2.1. Stratégies de production écrite et affordances des outils.....	235
8.2.2. Comparaison avec les stratégies des apprenants de niveau B1	237
8.3.Évaluation du dispositif hybride et des tâches.....	238
8.3.1. Évaluation par les apprenants de niveau A1.....	238
8.3.2. Évaluation par les apprenants de niveau A2.....	240
8.3.3. Validation sociale des productions	243
8.4.Synthèse des résultats relatifs au groupe de niveau A1-A2	245
Chapitre 9. Effets du dispositif chez les apprenants de niveau B2.....	247
9.1.Développement de la capacité à rapporter le discours d'autrui.....	247
9.1.1. Traitement des textes-ressources pour la rédaction de la revue de presse	248
9.1.1.1. Évolution de la capacité à citer et à reformuler dans la revue de presse quotidienne	248
9.1.1.2. Variations des comportements face aux normes du discours rapporté.....	250
9.1.2. Effet des tâches de sensibilisation et d'entraînement.....	251
9.1.2.1. Hypothèses sur les caractéristiques du genre	251
9.1.2.2. Sensibilisation à l'organisation et aux caractéristiques du genre	252
9.1.2.3. Tâches d'entraînement collaboratif avec appui sur le numérique	253
9.1.2.4. Évolution de la capacité à citer et à reformuler dans la revue de presse thématique	254
9.1.3. Enrichissement lexical et complexification syntaxique	255
9.2.Développement langagier dans l'écriture créative	256
9.2.1. Tâches de sensibilisation et d'entraînement préparatoires.....	256
9.2.2. Évolution du respect des conventions du genre	257
9.2.3. Effet du feedback et du travail avec les outils	260
9.2.4. Réemploi de l'expression du conseil	261
9.3.Stratégies d'exploitation des outils en ligne	262
9.3.1. Stratégies de production écrite et affordances des outils	262

9.3.2.	<i>Exemples d'exploitation des outils par les apprenants de niveau B2</i>	264
9.3.3.	<i>Activation de l'anglais L2</i>	266
9.4.	Fonctionnement du métasystème	267
9.4.1.	<i>Prise de conscience au sujet des normes du discours</i>	267
9.4.2.	<i>Rôle de la médiation</i>	268
9.4.3.	<i>Réflexion métalinguistique dans le travail avec les outils</i>	269
9.5.	Évaluation du dispositif par les apprenants et validation sociale des tâches	270
9.5.1.	<i>Évaluation par les apprenants de niveau B2</i>	270
9.5.2.	<i>Validation sociale des productions</i>	274
9.6.	Synthèse des résultats relatifs au groupe de niveau B2	276
Chapitre 10.	Conception dynamique du dispositif et gestion des imprévus	277
10.1.	Échantillon et méthodologie d'analyse	278
10.2.	Imprévus liés au travail collaboratif entre pairs	278
10.2.1.	<i>Résistance au travail d'écriture collaborative</i>	278
10.2.2.	<i>Manque de volonté de corriger ou de commenter le travail des autres dans l'espace wiki</i>	280
10.3.	Hésitation au sujet de la publication des productions écrites	281
10.4.	Problèmes liés aux échanges avec les francophones	283
10.4.1.	<i>Non-respect des règles de politesse</i>	283
10.4.2.	<i>Plurilinguisme des partenaires francophones</i>	284
10.5.	Difficultés liées au travail avec les ressources et les outils d'aide à l'écriture en ligne	285
10.6.	Synthèse	287
Chapitre 11.	Discussion générale	288
11.1.	Un parcours dynamique et non linéaire	288
11.2.	Rôle des tâches	289
11.3.	Un étayage à multiples facettes	291
11.4.	Traitement de l'input	292
11.5.	Apports du numérique	293
11.6.	Implications du plurilinguisme et activation des codes	295
11.7.	Développement langagier	296
11.8.	Bilan des apports	297
11.9.	Limites du travail	299
Chapitre 12.	Conclusion	301
BIBLIOGRAPHIE		303
INDEX DES FIGURES		324
INDEX DES TABLEAUX		326
LISTE DES ABRÉVIATIONS		328
INDEX DES NOTIONS		329
TABLE DES MATIÈRES		332

Thèse de Doctorat

Krastanka TERZIEVA BOZHINOVA

Le rôle des tâches et du numérique pour le développement de la production écrite en français L3

The role of tasks and digital technologies for the development of written production in French L3

Résumé

Cette thèse en didactique des langues et des cultures étrangères examine le cas de l'apprentissage du français troisième langue (L3) dans une université en Bulgarie où la langue d'enseignement est l'anglais. Vu les difficultés des apprenants à l'écrit, la question de recherche a porté sur la façon d'organiser l'apprentissage de la production écrite pour répondre aux besoins de ce public plurilingue. La méthodologie de la recherche-action a été choisie comme la plus appropriée aux objectifs de cette étude. Le dispositif hybride conçu visait à organiser l'apprentissage dans une configuration dynamique de tâches selon les conceptions des théories socioconstructiviste et émergentiste. L'apport des recherches concernant l'acquisition d'une troisième langue a été pris en compte également. Les tâches se sont appuyées sur des outils numériques permettant de naviguer entre plusieurs langues. Les processus cognitifs étaient encouragés grâce au traitement d'un *input* de quantité augmentée, à l'étayage asynchrone et synchrone par l'enseignant et à la collaboration avec les pairs. L'analyse des données, à la fois quantitative et qualitative, a permis d'étudier le rôle du *feedback* et de l'*input* et de dégager les stratégies récurrentes de production écrite liées à l'exploitation des outils. Le dispositif dynamique est apparu susceptible d'encourager la créativité et d'accélérer l'apprentissage. Le développement du métasystème de l'apprenant est cependant un facteur important. L'évaluation du dispositif par les étudiants est très positive, d'autant plus que les tâches réalisées ont obtenu une validation sociale réelle.

Mots clés

troisième langue, production écrite, activation des codes, dispositif hybride, tâches, outils numériques, traduction automatique

Abstract

This thesis in foreign language and culture learning and teaching examines the case of French as a third language (L3) at a university in Bulgaria, which uses English as the only language of instruction. Given the learners' difficulties in writing, the research question focused on how to organize the learning process in order to meet the needs of this plurilingual population. The action research methodology was chosen as most appropriate to the objectives of this study. We designed a blended learning system, based on the socioconstructivist and emergentist concepts and theories, which aimed at organizing the learning process in a dynamic configuration of tasks. The contributions of research in third language acquisition were also considered. The tasks were based on digital tools allowing navigation between multiple languages. Cognitive processes were encouraged as students benefitted from input flooding, asynchronous and synchronous teacher's scaffolding and peer collaboration. Both quantitative and qualitative analysis of the data was used to study the role of the feedback and the input, as well as to extract the recurring writing strategies related to the use of tools. The results indicate that the dynamic learning system is likely to encourage creativity and accelerate learning. However, the development of the learners' metasystem is an important factor. Students assess very positively the learning program, particularly due to the fact that the tasks obtained a real social validation.

Key Words

third language, written production, code activation, blended learning, tasks, digital tools, automatic translation