



Université Mohammed V de Rabat
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines

Le Centre d'Etudes Doctorales
« L'Homme et l'Espace dans le Monde Méditerranéen »
Département de langue et littérature françaises
Laboratoire
Littérature, Art et Société

Thèse en vue de l'obtention du doctorat national en didactique des langues

**Hybridation des approches et investissement
progressif des TICE : pour une pédagogie
universitaire innovée.
Le cas de la Faculté des Sciences de Rabat**

Préparée et présentée par :
Chaimae TAILASSANE

Sous la direction de M. le professeur
Lahcen AMARGUI

Année universitaire : 2018-2019

Résumé

Relavant de la didactique du français, ce travail de recherche s'appuie sur un cadre théorique multidisciplinaire qui fait appel au socioconstructivisme, à l'émergentisme et à l'usage des Nouvelles Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement afin de comprendre le développement langagier chez les étudiants. Le constat de base réside dans le fait que ces derniers, inscrits en première année de licence dans les filières scientifiques, ont souvent des problèmes liés à la compréhension et à la production dans la mesure où leurs cours de spécialité se font en langue française. Pour réussir leurs études, ils sont amenés à améliorer et à perfectionner leurs compétences linguistiques et discursives. Surmonter ainsi ces difficultés, demande la mise en place d'un dispositif d'apprentissage qui permettra de répondre efficacement à leurs besoins. L'hypothèse de ce travail prend en considération que l'intégration des TICE entrainera le développement des compétences sus mentionnées, en adoptant une approche par tâches.

Cette thèse se veut une recherche-intervention dont la particularité est d'allier la théorie et la pratique. En effet, une posture interventionniste a été adoptée, en participant aux expérimentations mises en place, afin d'identifier de plus près les lacunes des étudiants et de pouvoir y remédier de façon plus simple et plus prometteuse. Il a été question de s'engager dans une démarche qualitative qui fait appel aux techniques d'enquête (le questionnaire, l'entrevue) pour analyser les données. De même, un intérêt a été porté à l'analyse des Séquences Potentiellement Acquisitionnelles (SPA) qui ont servi de corpus à travers les productions écrites pour garantir l'étude du rôle de l'interaction et de l'input. Cette analyse a permis, également, le repérage des stratégies liées à l'exploitation des outils numériques dans un dispositif hybride ou à distance qui favorisera le développement langagier par la créativité. Ainsi, les résultats obtenus, au terme de cette recherche, ont permis de répondre à la problématique, de justifier les hypothèses et de déboucher sur de nouvelles recommandations et perspectives.

Mots clés :

Didactique, Français Langue étrangère, Emergentisme, Tâches, TICE.

ملخص

يعتبر هذا البحث جزءاً من تدريس اللغة الفرنسية، ويعتمد على الإطار النظري متعدد التخصصات التي تناشد البنائية الاجتماعية، وانبثاقية واستخدام التكنولوجيات الجديدة المعلومات والاتصالات في التعليم ل فهم تطور اللغة لدى الطلاب. الملاحظة الأساسية هي أن هذا الأخير، رخصة في السنة الأولى في العلوم، وغالبا ما يعانون من مشاكل مع الفهم والإنتاج منذ دورات اختصاصه بالفرنسية. لتحقيق النجاح في دراستهم ، فإنهم قادرين على تحسين وكمال مهاراتهم اللغوية والاستطردية. يتطلب التغلب على هذه الصعوبات إنشاء جهاز تعلم يلبي احتياجاتهم بفعالية. وتراعي فرضية هذا العمل أن دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات سيؤدي إلى تنمية المهارات المذكورة أعلاه ، باعتماد نهج قائم على المهام.

هذه الأطروحة هي عبارة عن بحث - تكمن خصوصيته في الجمع بين النظرية والتطبيق في الواقع، اعتمد موقفا التدخل، والمشاركة في التجارب التي شكلت لتحديد أكثر عن كثب على أوجه القصور في الطلاب ولتصحيح طريقة أسهل وأكثر واعدة. كان هناك حديث عن الانخراط في نهج نوعي يستخدم تقنيات المسح (الاستبيان، المقابلة) لتحليل البيانات. وبالمثل، تم إيلاء اهتمام لتحليل التي خدمت الإحضرار من خلال عمل مكتوبة لضمان دراسة دور التفاعل والإدخال. تسلسل يحتم كما مكن هذا التحليل من تحديد الاستراتيجيات المتعلقة باستغلال الأدوات الرقمية في جهاز هجين أو بعيد سيعزز تطوير اللغة من خلال الإبداع. وهكذا، وقد ساعدت النتائج المتحصل عليها في نهاية هذا البحث، ومعالجة مشكلة تبرير الافتراضات وإلى توصيات وآفاق جديدة.

الكلمات الرئيسية
التعليم، اللغة الأجنبية الفرنسية ، النشاط الطارئ ، المهام ، تكنولوجيا المعلومات والاتصالات

Abstract

Based on a multidisciplinary theoretical framework relating to socioconstructivism, emergentism and the use of the New Technologies, our research is aimed to the didactics of French as a foreign language,

We Assume that the students who are enrolled in the first year of a Bachelor's degree in sciences are often facing problems to understand their courses in the field of their specialties as they are produce in French language. To succeed in their studies led them to improve and perfect their linguistic and discursive skills. To overcome these difficulties, it requires the settle of a learning device who could effectively meet their needs. For that purpose, we did integrate ICT in order to develop the skills mentioned above by adopting a task-based approach.

This thesis is a research-intervention whose particularity is to combine theory and practice. Indeed, we have adopted an interventionist stance by participating in the experiments set up to identify more closely the shortcomings of students and to address it in a simpler and more effective way. We have adopted a qualitative approach based on survey techniques (the survey, the interview) to analyze the data. At the same time, we have been interested in the analysis of Potentially Acquisitional Sequences (PPS) that have been used as a corpus through written productions to ensure the study of the role of the interaction and the input. This analysis allowed the identification of strategies related to the exploitation of digital tools in a hybrid or remote device that will promote language development through creativity. Thus, the results obtained at the end of this research helped to answer our problematic and to justify our hypotheses in order to open up new perspectives.

Keywords:

Didactic, French as a foreign language, emergentism, tasks, ICT.

Les sigles :

CECRL	: Cadre Européen Commun de Référence des Langues
DILTEC	: Didactique des Langues, des Textes et des Cultures
FLE	: Français Langue Etrangère
FOS	: Français sur Objectifs Spécifiques
FOU	: Français sur Objectifs Universitaires
LC	: Langue et Communication
LM	: Langue maternelle
LMD	: Licence-Master-Doctorat
LT	: Langue et Terminologie
MOOC	: Massif Open Onligne Course
SMIA	: Sciences Maths Informatique Appliquée
SMPC	: Sciences Maths Physique Chimie
SPA	: Séquences potentiellement acquisitionnelles
SVT	: Sciences de la Vie et de la Terre
TICE	: Technologies de l'information et de communication pour l'enseignement

A mes très chers parents, je dédie ce travail...

Remerciements

En premier lieu, je remercie le bon Dieu, tout puissant, pour m'avoir donné la force et le courage de mener ce travail à son terme.

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance et tout mon respect à mon directeur de thèse, le professeur M. Lahcen AMARGUI pour avoir accepté de diriger ce travail. Ses conseils et ses orientations pertinentes, tout au long de ces années de recherche, m'ont permis de faire aboutir le présent projet. Qu'il trouve ici, encore une fois, mes sincères remerciements.

Je témoigne ma profonde gratitude à M. Jean-Paul NARCY-COMBES qui m'avait accueillie chaleureusement, à l'université Sorbonne nouvelle Paris III dans le laboratoire DILTEC, pendant mes séjours académiques à Paris et à Nantes dans l'esprit de m'orienter dans ma recherche. Je ne trouve pas les mots pour le remercier de sa générosité en partageant toutes les ressources nécessaires pour ma recherche. Mes remerciements sont adressés, également, à son épouse, Mme Marie-Françoise NARCY-COMBES pour son accueil chaleureux et sa sympathie.

Je n'omet pas de remercier M. EL HANI Jamal Eddine doyen de la faculté des Lettres et Sciences humaines de Rabat d'avoir permis la soutenance de ce travail, ainsi que tous mes professeurs du département « Langue et Littérature françaises » qui ont participé à ma formation. Que ce travail leur soit dédié en hommage à leurs enseignements, sans failles, qui ont accompagné mon cursus universitaire.

Je voue, également, une grande reconnaissance à ma famille, notamment à mes très chers parents Mohammed Tailassane et Nouzha Laghrssi, à ma sœur Salma et à mon frère Med Amine sans oublier mes adorables nièces Afnane, Raihane et Bayane pour leur amour inconditionnel et leur patience légendaire. Ils n'ont cessé de m'encourager et de me soutenir même dans les moments les plus difficiles. Je ne remercierais jamais assez mes parents dont le rêve était toujours de me voir réussir.

Un grand merci à mon mari Youssef pour son soutien moral, sa bienveillance et sa présence qui m'ont été d'un grand réconfort. Je le remercie pour m'avoir supportée pendant ces derniers mois de rédaction.

Je dois une reconnaissance particulière à Hicham El JIRARI, professeur à l'université Hassan II, pour son encouragement et son aide inépuisables que je n'oublierai jamais. Je le remercie pour tout le soutien qu'il m'a apporté durant ces années, pour son aide précieuse qui a enrichi ma recherche par ses données et transfert d'expérience professionnelle, combien nécessaires pour éclairer ma recherche.

Je souhaiterais remercier et exprimer ma reconnaissance à M. Abdelali FATEH pour son aide et son temps consacré à m'expliquer les opérations statistiques sur SPSS.

Qu'il me soit permis de remercier les honorables membres de jury qui ont pris la peine de se déplacer, d'examiner et d'apporter leurs critiques constructives à ce travail.

Je remercie finalement toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail, les membres de ma famille, mes amis, mes collègues... Cette thèse est aussi la leur.

Table des matières

INTRODUCTION GENERALE	16
PREMIERE PARTIE : Cadre contextuel Le français au Maroc : Etat des lieux.....	24
I-1. Le Maroc, aperçu socio-historique.....	25
I-1.1. Géographie et population.....	26
I-1.1.1. Emplacement	26
I-1.1.2. Population: ethnies et cultures	28
I-2. Vers une politique linguistique.....	28
I-2.1. L'Amazighe	28
I-2.2. L'arabe dialectal	29
I-2.3. L'arabe standard.....	30
I-2.4. Français/ Anglais / espagnol	31
I-2.4.1 Français	31
I-2.4.2 L'espagnol.....	33
I-2.4.3 L'anglais	33
I-3. Le système éducatif marocain et l'enseignement du français.....	34
I-3.1. L'enseignement préscolaire.....	36
I-3.2. L'enseignement primaire	37
I-3.3 Le cycle secondaire collégial.....	38
I-3.4 Le cycle secondaire qualifiant	38
I-3.5 L'enseignement supérieur	39
I-3.6 Place et évolution du français dans le système éducatif.....	42
I-3.7 Le français et l'enseignement supérieur.....	46
DEUXIEME PARTIE : Cadre épistémologique et théorique	49
II-1. Disciplines ressources dans l'apprentissage du français.....	50
II-1.1. Psychologie et acquisition du langage	51
II-1.2.1. Psychologie cognitive ou langage et cognition	51

II-1.2.2. La psycholinguistique.....	56
II-1.2. Théories linguistiques.....	60
II-2.4.1. L'enseignement de la grammaire.....	60
II-2.4.2. Compétences langagières requises.....	63
II-1.3. Didactique	66
II-1.3.1. Les TIC au service de l'apprentissage du français	66
II-1.3.2. L'approche par tâches dans les dispositifs d'apprentissage.....	70
II-1.3.3. La tâche dans la perspective actionnelle	74
II-2. Théories et courants fondamentaux de l'enseignement et de l'apprentissage du français :.....	77
II-2.1. Approche cognitive	78
II-2.1.1. Cognitivism et acquisition des compétences linguistiques	78
II-2.1.2. Stratégies cognitives	79
II-2.2. Pour une approche intégrée.....	81
II-2.2.1. Pour une approche socioconstructiviste.....	81
II-2.2.2. L'interactionnisme.....	84
II-2.3. Vers une approche émergentiste	87
II-2.3.1. Théorie émergentiste (systèmes dynamiques).....	87
II-2.3.2. Le chaos : déstructuration de la notion de médiation	92
II-2.4. Le plurilinguisme pour un apprentissage optimisé	94
II-2.4.2.1. Modèle des rôles et fonctions	97
II-2.4.2.2. Modèle factoriel.....	97
II-2.4.2.3. Le modèle dynamique.....	98
II-3. Identité et culture.....	99
II-3.1. Interlangue.....	99
II-3.1.1. Définition	99
II-3.1.2. Fossilisation	101
II-3.1.3. Nativisation	101
II-3.2. L'interculturel	103

II-3.2.1. Définitions	103
II-3.2.2. L'interculturel dans l'enseignement de la langue étrangère	104
II-4. Pour un apprentissage d'une spécialité : Quelle langue pour quel enseignement ...	106
II-4.1. Français Langue Etrangère /Français langue seconde	107
II-4.1.1. Français Langue Etrangère	107
II-4.1.2. Français Langue Seconde	108
II-4.2. Français sur Objectifs Spécifiques.....	110
II-4.2.1. Les différents publics du FOS.....	112
II-4.2.1.1. La demande précise de l'offre de formation	112
II-4.2.1.2. Les offres sans demande précise.....	113
II-4.2.2. Analyse des besoins	114
II-4.2.2.1. La composante psychoaffective	116
II-4.2.2.2. La composante linguistique.....	116
II-4.2.2.3. La composante socioculturelle	117
II-4.2.2.4. Vers une analyse évolutive des besoins	117
II-4.2.2.5. Les outils pour l'analyse des besoins	118
II-4.2.3. La collecte des données.....	123
II-4.2.3.1. L'information du concepteur	123
II-4.2.3.2. L'élaboration des supports pédagogiques	124
II-4.2.4. Vers une élaboration des données	126
II-4.2.5. Français sur Objectifs Universitaire	128
II-4.2.5.1. Définitions.....	128
II-4.2.5.2. Le FOU et ses spécificités.....	129
II-5. Ingénierie pédagogique.....	130
II-5.1. Dispositifs	130
II-5.1.1. Définitions	131
II-5.1.2. Rôle de l'enseignant dans un dispositif d'apprentissage.....	133
II-5.2. Hybridation des pratiques.....	135

II-5.2.1. Caractéristiques du dispositif métis ou hybride.....	135
II-5.2.2. La classe inversée	138
TROISIEME PARTIE : Cadre expérimental Enseignement et apprentissage du français dans une université marocaine.....	144
III-1. Expériences représentatives	146
III-1.1. 1 ^{ère} expérimentation : session automne 2014.....	146
III-1.3.1. Session d’immersion linguistique : contexte	146
III-1.3.2. Organisation de la session intensive.....	148
III-1.3.3. Session régulière.....	150
III-1.2. 2 ^{ème} expérimentation : printemps/ automne 2015.....	155
III-1.2.1. Session printemps 2015.....	156
III-1.2.1.1. Outils et déroulement du dispositif hybride.....	156
III-1.2.1.2. Résultats.....	163
III-1.2.2. Session automne 2015.....	177
III-1.2.2.1. Outils et déroulement du dispositif	177
III-1.2.2.2. Résultats.....	180
III-1.3. 3 ^{ème} expérimentation : MOOC.....	185
III-1.3.1. Contexte du tutorat	186
III-1.3.1.1. Plan d’actions	190
III-1.3.1.2. Contenus de formation.....	194
III-1.3.2. Résultats	198
III-1.3.2.1. Progression dans la plateforme	199
III-1.3.2.2. Evaluation	201
III-2. Recueil des données : développement langagier et résultat.....	203
III- 2.1. Données recueillies et méthodes adoptées	203
III- 2.2. Séquences potentiellement acquisitionnelles	206
III- 2.3. Etape exploratoire.....	207
III-2.3.1. Tâches de production écrite : activité collaborative	207

III-2.3.1.1. Données recueillies.....	208
III-2.3.1.2. Problèmes repérés.....	208
III-2.3.1.3. Dimension technologique.....	210
III- 2.4.Phase principale : Mooc	211
III-2.4.1. Déroulement des parcours	212
III-2.4.2. Tâches sociales et tâches d’entraînement.....	213
III-2.4.2.1. Les tâches sociales.....	213
III-2.4.2.2. Tâches d’entraînement	218
III-2.4.2.3. Evaluation	219
III-2.4.3. L’analyse des données langagières	220
III-2.4.4.1. La complexité	221
III-2.4.4.2. L’adéquation.....	221
III-2.4.4.3. Cohérence et cohésion	222
III-2.4.4. Vers une analyse de l’étayage	223
III-2.4.5.1. SPA et interaction à l’écrit.....	223
III-2.4.5.2. SPA et outils d’étayage.....	224
III-2.4.5.3. Démarche adoptée pour analyser les SPA	224
III-2.4.5. Analyse des données à partir de l’observation participante.....	225
III-2.4.6. Analyse des données d’ordre introspectif	226
III-2.4.7. Résumé	226
III-3. Effet du MOOC sur les étudiants de niveau B1	227
III-3.1. Expression d’une demande/ Formulation d’un problème	227
III-3.1.1. Expression directe et expression indirecte	227
III-3.1.2. Séquences potentiellement acquisitionnelles.....	228
III-3.2. Développement des connecteurs logiques dans les tâches sociales.....	229
III-3.2.1. Classification et variation des occurrences de connecteurs	232
III-3.2.2. Séquences potentiellement acquisitionnelles dans les tâches sociales	233
III-3.3. Développement des formules d’adresse	234

III-3.3.1. Formules du registre familial.....	234
III-3.3.2. Formules du registre courant ou soutenu	234
III-4. Evaluation du dispositif	235
III-4.1. Données statistiques: (participation, attentes, difficultés rencontrées)	235
III-4.2. Retour des tuteurs	240
III-4.3. Synthèse générale du dispositif : vers une gestion des imprévus.....	242
III-5. Discussion générale	244
III-5.1. Volume horaire.....	245
III-5.2. Compétences à privilégier	245
III-5.3. Contenu et tâches	246
III-5.4. Le numérique : vers une hybridation des approches.....	247
III-5.5. Soutiens institutionnels.....	249
III-5.6. Limites du travail.....	250
CONCLUSION GENERALE ET PERSPECTIVES	252
Bibliographie et webographie.....	257
Index des figures.....	274
Index des tableaux	275
Annexes	276

Introduction générale

L'intérêt que nous portons au sujet de l'exploitation des nouvelles technologies au niveau de l'apprentissage du français langue « additionnelle » est lié à notre fonction de praticienne de FLE, FOS et FOU qui nous a conduite à rechercher des façons d'enseignement pertinentes. Afin de relater la construction de cette recherche, nous nous intéresserons d'abord aux différentes théories d'apprentissage qui influencent l'acquisition du langage. Pour ce faire, nous aborderons, dans un premier temps, les disciplines ressources permettant d'élucider les processus d'acquisition des langues étrangères chez les apprenants avant de passer aux théories et courants fondamentaux de l'enseignement et de l'apprentissage du français à savoir : le cognitivisme, le socioconstructivisme et l'émergentisme.

Dans cette introduction, nous présentons notre sujet de recherche, ses objectifs, la problématique et les hypothèses, avant d'aborder le choix de la méthodologie de recherche adoptée. Le cadre théorique permettra de cerner notre objet de recherche en établissant notre questionnement qui sera validé dans une partie expérimentale où seront présentées nos expérimentations et l'analyse des données recueillies : questionnaires, copies... lors de notre travail de terrain. Et pour finir, nous entamerons une discussion générale incluant plusieurs considérations avant d'exposer dans la conclusion générale. A cet effet, quelques pistes potentielles sont à suivre lors de la mise en place d'autres recherches à l'avenir,

fondées sur les mêmes principes théoriques et méthodologiques que celles du présent travail de recherche.

La langue française au Maroc jouit depuis plusieurs décennies d'un statut de fait privilégié. Elle est présente dans différents secteurs importants de la société marocaine, comme les mass médias, l'administration publique et privée ainsi que dans l'enseignement, du primaire à l'université. Comme dans tout autre pays, le Maroc encourage l'apprentissage des langues étrangères, en l'occurrence le français, et tente aussi de déterminer les causes des obstacles rencontrés, identifiés au niveau de la motivation, des méthodes de travail et de la maîtrise insuffisante du code. Actuellement, les étudiants marocains ont un niveau en langue française en dessous des attentes, situation qui inquiète depuis une bonne période. En effet, le déficit de réussite des étudiants à l'université peut être expliqué par leurs difficultés à l'écrit.

Par ailleurs, la plupart des enseignants à l'université ne s'étonnent pas du manque de motivation des étudiants lors de la production écrite. Cette dernière a toujours été la compétence la plus complexe pour eux, dans la mesure où elle fait appel à plusieurs objectifs, à savoir pragmatiques, linguistiques et parfois socioculturels. Leurs difficultés à rédiger correctement et à dépasser leurs erreurs sont souvent relatives à la syntaxe, aux imprécisions du vocabulaire, à la cohérence et à l'organisation de leurs écrits.

Ainsi, avec de la distanciation, nous avons pu tirer la sonnette d'alarme en signalant le niveau de français chez les étudiants qui entament les filières de licence des Facultés des Sciences. En début d'année, le niveau se situe entre A1 et A2 du CECRL¹, et où nous avons décelé des blocages qui les empêchent de produire des écrits respectant les normes générales. Défiant les règles morphosyntaxiques, communicatives et pragmatiques, la cohérence textuelle et la cohésion, les productions des étudiants ne correspondent pas, en effet, aux attentes académiques.

Rappelons que cette étude est issue d'un besoin concret et urgent émanant des enseignants qui trouvent que le problème lié à la lecture comme à l'écriture, plus particulièrement, est devenu de plus en plus inquiétant qui révèle un grand indice de désintérêt chez les étudiants. Cette indifférence, quasiment totale à ces activités, se manifeste dans leurs copies

¹ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

d'examen. Sachant qu'« *acquérir une double compétence lire/ écrire paraît être une urgence dès les débuts de l'apprentissage* » comme l'évoque MARTINEZ (2011 :99).

De même, notre objectif réside non seulement dans le fait de dégager les facteurs d'échecs des étudiants, peu dotés de capital linguistique à l'université, mais aussi dans l'éventualité de prévoir un dispositif dont le contenu serait adéquat pour une meilleure transmission des savoirs académiques.

Nous partons donc, d'un problème surtout académique où la langue française constitue, d'ores et déjà, un enjeu majeur pour le développement de notre pays, pour l'insertion professionnelle des étudiants et surtout pour promouvoir l'enseignement supérieur dans les établissements marocains.

En effet, lorsque nous avons entrepris l'exploration documentaire, nous avons constaté que la question d'enseignement et d'apprentissage des langues, en l'occurrence du français, revenait à chaque lecture, chose qui nous a interpellée sans cesse. C'est pour cette raison, aussi, que nous nous sommes intéressée à ce sujet qui a constitué dès lors l'objet de notre recherche. En effet, MARTINEZ (2011 :3) souligne :

« Parce qu'il est difficile d'apprendre une langue étrangère, il semble naturel et nécessaire de se demander comment améliorer l'enseignement. Plus que jamais une réflexion sur la didactique va s'imposer à tous ceux que préoccupent la communication humaine et son possible perfectionnement »

Nous avons été étonnée de ne pas trouver assez d'ouvrages et de ressources sur l'enseignement du français scientifique à l'université marocaine. En effet, les quelques thèses de doctorat qui portent sur le sujet datent de plus d'une dizaine d'années et n'intègrent aucunement la notion de langue spécialisée dans leurs problématiques. Nous avons donc jugé nécessaire de se pencher sur la question et d'entamer une étude qui analyserait partiellement la place du français à l'université, son enseignement et l'effet de l'intégration des TICE dans un contexte scientifique.

Dans le présent travail, il est question de déceler, d'analyser et surtout de remédier aux problèmes liés à la maîtrise du code linguistique, qui ne permettent pas aux étudiants d'accéder aux connaissances scientifiques ; à cela s'ajoute l'importance du savoir-faire qui leur permettra de réussir leur parcours universitaire en adoptant des méthodes de travail spécifiques aux tâches universitaires exigées.

Cette recherche s'intéresse à la didactique des langues, à la politique linguistique, aux pratiques d'enseignement et à l'apprentissage ainsi qu'à l'enseignement du FLE chez les étudiants. Elle vise à répondre à trois grandes questions :

- Quels sont les facteurs d'échec chez les étudiants universitaires lors de leur apprentissage du français à l'université ?
- Dans quelle mesure le potentiel des nouvelles technologies peut-il faciliter l'acquisition du français langue additionnelle ?
- Quelles compétences langagières à développer chez les apprenants?

Par ailleurs, nous avons le souci de déterminer les facteurs de ce manque de réussite des étudiants lors de leur apprentissage du français. D'où vient-il ? Faut-il remettre en cause les programmes enseignés et/ou les méthodes adoptées?

L'absence de formation continue peut, en effet, avoir pour conséquence un enseignement inapproprié du français, si les enseignants ne disposent pas des compétences requises.

Notre étude consiste à présenter certains aspects de l'enseignement du français au sein de l'université Mohammed V, notamment à la faculté des Sciences de Rabat, au moment où la réforme et le système LMD² insistaient sur la promotion des langues étrangères dans les départements comme celui de Physique-Chimie, SVT à titre d'exemple.

Il est à relever que l'enseignement du français à l'université a connu une profonde mutation avec la mise en place du plan d'urgence de 2009 – 2012 et l'instauration de la réforme de l'enseignement en 2003. C'est ainsi que dans le cadre du dispositif intégré de l'enseignement des langues, la commission des langues au Maroc a élaboré des dispositifs pour aider les étudiants à s'adapter aux normes de la vie universitaire. Citons, la mise en place d'un test de positionnement, soumis aux bacheliers nouvellement inscrits à

² Licence-Master-Doctorat

l'université, l'élaboration d'un manuel commun à différentes filières à la faculté des Sciences.

Nous partons de l'idée que le succès limité en français des étudiants est dû en grande partie à leur incompréhension des cours magistraux, d'une part, et à l'usage fréquent de la terminologie scientifique d'autre part, ce qui constitue une entrave pour eux. De même, les programmes enseignés ne répondent pas aux besoins des étudiants et leur proposent un contenu éloigné de leurs attentes.

Dans cette étude, nous avons choisi une recherche par la pratique, une recherche-intervention. Nous avons adoptée cette dernière comme méthodologie de recherche parce qu'elle est la plus adaptée à notre contexte et à notre positionnement.

Une recherche-action a pour but de «transformer les comportements, améliorer les relations sociales, ou encore modifier les règles institutionnelles d'une organisation. Pourquoi? Pour assurer une meilleure adaptation ou intégration des individus à leur environnement, et plus de cohésion, d'efficacité, ou de lucidité aux institutions dans la poursuite de leurs objectifs. » (ROBERT, 1987 : 5)

Selon CLERC (2015 : 120) qui cite (MERINI et PONTE, 2008), la recherche-action est appelée par certains « recherche-intervention ». A ce propos, elle écrit : « On parle souvent de recherche-intervention pour désigner une recherche qui aboutit à des recommandations, sans que pour autant elle constitue une recherche-action » (CLERC 2015 : 119).En effet, il existe des différences entre ces deux types de recherche qui s'articulent autour de deux points :

Quand nous parlons d'une recherche-intervention, les relations entre les chercheurs et les praticiens deviennent horizontales et non verticales comme pour la recherche-action où le chercheur impose aux praticiens des actions fondées sur « son analyse 'distanciée' du contexte, de son cadre théorique et de ses hypothèses » (idem).

La finalité de la recherche-intervention donnent lieu à des recommandations et non pas à des actions, son but est de problématiser les situations et non pas de résoudre les problèmes. Elle a donc une fonction plutôt épistémique que praxéologique.

Pour MAURER (2014 : 673), l'implication de l'enseignant qui peut être aussi chercheur, en l'occurrence dans notre cas, lui permet de déterminer la problématique mais également de mettre en place des actions sur le terrain. Autrement dit, toute participation à une recherche, implique forcément le chercheur sans pour autant l'exclure de la situation en question. Par ailleurs, MONTAGNE-MACAIRE (2007 : 97) pour sa part, ajoute une autre dimension de la recherche-action liée à l'évolution de l'intervention :

« L'aboutissement de la recherche-action serait d'intervenir sur les pratiques et les méthodes adoptées afin de les analyser et de les comprendre et tout changement relèverait ainsi d'une évolution. Notre but à travers cette étude est de produire de nouvelles connaissances et d'améliorer les pratiques. »

Il convient ainsi de dire que pour une efficacité de travail, un effort de distanciation est recommandable étant donné notre fonction d'enseignante-chercheure. Il serait judicieux de tenir compte de plusieurs points :

- Favoriser un travail collaboratif avec d'autres chercheurs pour éviter toute subjectivité lors des analyses.
- Analyser les résultats avec d'autres recherches issues du même contexte.

Dans le but de prendre de la distance quant à notre étude, nous nous sommes fiée aux différents points de vue des collègues, car il nous arrivait d'être incertaine sur certains points surtout que notre directeur de thèse n'œuvrait pas sur notre terrain. Nos expérimentations nous ont poussée à être vigilante quant aux approches adoptées.

Quant à l'organisation de notre thèse. En effet, elle s'articule autour de trois parties distinctes, à savoir le cadre contextuel, le cadre théorique et enfin le cadre expérimental. La première partie, qui se compose de trois grands chapitres, sera consacrée au contexte de notre étude. Nous allons présenter, dans un premier temps, le Maroc en proposant un aperçu socio-historique avant d'évoquer la politique linguistique dans laquelle il s'inscrit. Pour terminer cette partie, nous avons jugé important de présenter le système éducatif marocain, en partant du primaire jusqu'au lycée sans perdre de vue la place du français à travers ces niveaux.

Pour la deuxième partie, il sera question de présenter un ensemble de disciplines et de théories qui interviennent dans l'acquisition des langues et qui expliquent ainsi le processus de l'apprentissage des langues telles que le cognitivisme, le socioconstructivisme, l'émergentisme... , sans oublier la place du plurilinguisme dans l'acquisition du langage. Nous soulignons également le rôle des nouvelles technologies dans l'apprentissage du français en relevant les approches adaptées à leur intégration, par exemple l'approche par tâches ou l'approche actionnelle. Nous nous intéresserons à certains phénomènes qui peuvent avoir un impact sur l'acquisition tels que la fossilisation, la nativisation, etc. Pour terminer cette partie, le quatrième chapitre sera l'occasion de présenter l'ingénierie pédagogique dont s'inspire notre recherche. Il s'agit en effet, d'expliquer plusieurs concepts liés aux différents dispositifs d'apprentissage à savoir le présentiel, le dispositif hybride ou classe inversée et l'enseignement à distance qui peut donner lieu à des MOOCs

Ainsi arrivons-nous à la troisième partie qui sera axée, dans un premier temps, sur les trois expérimentations auxquelles nous avons participé. Nous les présentons en précisant le contexte, le déroulement de chacune, ainsi que les outils auxquels nous avons eu recours pour les mettre en place. Dans un deuxième chapitre, nous présenterons l'analyse de l'ensemble des données (questionnaires) afin d'étudier plusieurs points chez les étudiants liés au statut du français, aux problèmes langagiers rencontrés, aux méthodes adoptées. Nous nous sommes intéressé à des séquences potentiellement acquisitionnelles que nous avons relevé à partir de plusieurs productions par le biais de plusieurs outils, afin expliquer certains aspects dans le développement langagier. Suite à l'analyse de ces résultats, un retour réflexif sur nos expérimentations sera dressé, dans une discussion générale, avant de faire un bilan prescriptif où nous dégageons de nouvelles recommandations et perspectives.

Première Partie :
Cadre contextuel
Le français au Maroc : Etat des lieux

I-1. Le Maroc, aperçu socio-historique

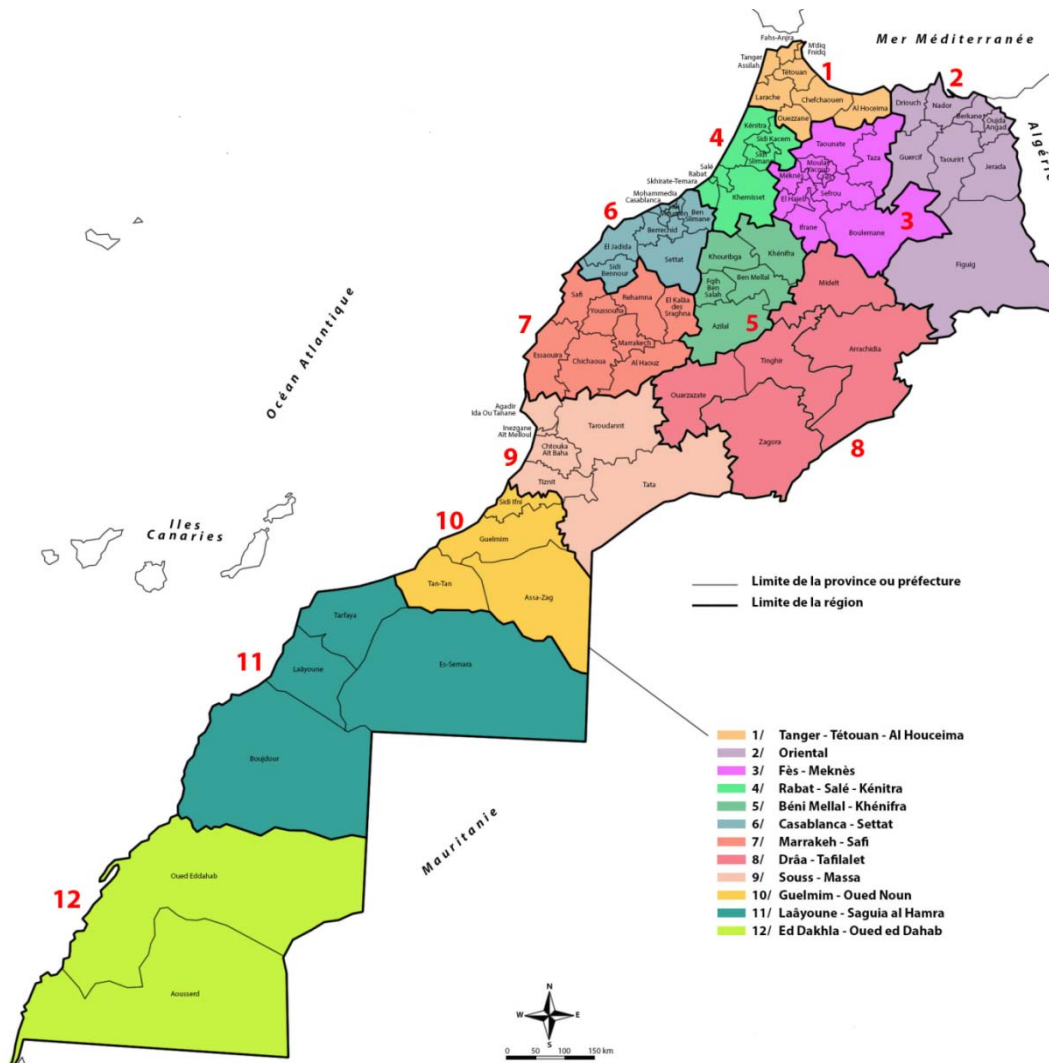
Avant d'entamer notre étude, un aperçu sur le Maroc, s'avère pertinent avec un tableau de certains aspects géographiques et sociopolitiques et une focalisation sur la politique linguistique adoptée, afin de mieux contextualiser le cadre dans lequel s'inscrit notre étude et de comprendre le fonctionnement de la société marocaine aussi bien au niveau éducatif qu'à l'échelle politique. Cette contextualisation permettra, au lecteur de ce travail, de prendre connaissance des spécificités du système éducatif notamment à l'université marocaine.

Ce chapitre présentera également le paysage linguistique du Maroc afin de voir comment le français a pu se développer au sein du système éducatif marocain parallèlement à d'autres langues locales et étrangères, à savoir l'arabe dialectal, l'amazighe, l'arabe standard et l'espagnol. Notre but, dans ce chapitre, est également de présenter les pratiques langagières avant et après l'indépendance, l'évolution de ces langues, leurs statuts et fonctions. Nous porterons une attention particulière à la langue française qui constitue l'objet de notre étude. Nous ne nous attarderons pas sur les faits historiques et les aspects économiques, dans la mesure où notre objectif est de mieux comprendre les données que nous présenterons ultérieurement.

I-1.1. Géographie et population

I-1.1.1. Emplacement

Le Maroc est un grand pays, non seulement par l'étendue de son territoire (710850 Km²) et par l'effectif de sa population (30 millions d'habitants en 2004), mais aussi par sa présence dans l'histoire du Maghreb et de l'Andalousie.



D'un point de vue géographique, le Maroc se caractérise par un emplacement stratégique faisant de lui le portail Africain vers l'Union Européenne. Il se situe au croisement de deux grands axes particulièrement importants sur le plan relations internationales. Il devient un carrefour de civilisations s'ouvrant ainsi sur le monde occidental et le monde oriental et ouvert surtout à l'investissement et au partenariat. Afin de bien illustrer ces propos, la citation suivante extraite de la Charte Nationale d'aménagement du territoire et du

développement durable témoigne de cet emplacement géographique exceptionnel qui confère au Maroc une force de structuration de son territoire :

« La force de la structuration du territoire national tient aux avantages inhérents à la location géographique de notre pays, à la diversité des vocations de ses milieux naturels et à la spécificité de l'histoire dont il a été le théâtre[...] En outre, la diversité des milieux géographiques contribuant à la diversification des ressources, des genres de vie et des patrimoines locaux, constituent une richesse d'une grande importance qui accroît l'attractivité du territoire vis-à-vis des investisseurs. » (Ministère de l'Aménagement du Territoire, de l'Eau et de l'Environnement, 2006 : 2)

Le Maroc se caractérise par ses paysages diversifiés. Il compte deux massifs montagneux à savoir le Rif situé face à la Méditerranée et l'Atlas qui est à son tour subdivisé en Moyen-Atlas au nord, Haut-Atlas au centre. Par ailleurs, après avoir adopté le nouveau découpage territorial, le Maroc est désormais constitué de 12 régions ayant chacune ses spécificités sociales, culturelles et économiques :

1. Tanger-Tétouan
2. Oriental et Rif
3. Fès- Meknès
4. Rabat- Salé- Kénitra
5. Beni Mellal- Khénifra
6. Casablanca- Settat
7. Marrakech- Safi
8. Draâ- Tafilalet
9. Souss- Massa
10. Guelmim- Oued Noun
11. Laâyoune- Saguia Al Hamra
12. Ed Dakhla- Oued Ed Dahab³

³ <http://www.medias24.com/NATION/POLITIQUE/152101-Decoupage-territorial-La-nouvelle-carte-du-Maroc-devoilee.html>, consulté le 13-03-2014

I-1.1.2. Population: ethnies et cultures

Vu la situation géographique du Maroc, celui-ci est un pays carrefour dans lequel se croisent différentes croyances, langues et civilisations, ce qui explique sa richesse culturelle.

En effet, le Maroc a connu des influences culturelles différentes : arabes, amazighes, méditerranéennes et aussi africaines. Cette multiethnicité a permis aux Marocains de cultiver leur intérêt pour les autres cultures et leur attachement à cette richesse culturelle. Cela se traduit au quotidien à travers leurs langues, leurs gestes voire leurs croyances. Cette diversité culturelle peut être traduite également par différentes formes : artistiques, artisanales à savoir la poterie, la broderie, la tapisserie, le chant et danse, etc. Pour la religion, certes l'islam est dominant, mais les personnes de confessions différentes sont libres de pratiquer librement leurs cultes. Comme nous l'avons déjà souligné, le Maroc dont la culture est variée, reste un pays dont on ne peut traiter toutes les spécificités culturelles dans la mesure où si on s'y attarde, nous risquons de nous éloigner de l'objet de notre recherche.

Dans le chapitre suivant, nous allons voir le paysage linguistique dans lequel s'inscrit le Maroc afin de voir comment le français, qui constitue l'objet de notre étude, a pu se développer au sein du système éducatif marocain parallèlement avec d'autres langues locales et étrangères à savoir l'arabe dialectal, l'amazighe, l'arabe standard et l'espagnol.

I-2. Vers une politique linguistique

I-2.1. L'Amazighe

Appartenant à la famille chamito-sémitique et se rapprochant du sumérien et au touranien, l'amazighe fut la première langue parlée au Maroc. Elle possède un système syntaxique et phonologique distinct de l'arabe (CHAMI, 1982 :13). En effet, le premier peuple fut dénommé Libyens, Numides, Maures⁴ (BENZAKOUR, 2000 :8) par les grecs et les romains.

⁴ Pendant l'Antiquité, le terme « Maures » désigne les populations berbères de l'Ouest du Maghreb. Il a ensuite désigné les Musulmans et les Arabes.

Notons que cette langue⁵ est plus parlée en milieu rural qu'en milieu urbain (BOUKOUSS, 2007 :82) et selon les résultats du recensement de 2004, l'amazighe est la langue maternelle de 28% de la population, plus pratiquée à l'oral.

Variété amazighe	De la population nationale
Tachelhit	14,6%
Tamazight	8,8%
Tarifite	4,8%
Total des trois variétés	28,2%

Figure 1: Répartition des locuteurs amazighophones par variété linguistique à l'échelle nationale (HCP, 2007).

Par ailleurs, trois aires dialectales existent dans les différentes parties du royaume. Ces trois variétés sont : le tarifit, le tamazight et le tachelhit⁶. Quant à leur répartition, elle demeure difficile à identifier. BENZAKOUR (2000 : 64) avance :

« Trois aires dialectales sont généralement identifiées, mais ces trois groupes dialectaux ne constituent pas pour autant trois blocs monolithiques aux frontières étanches. Les limites entre les différentes zones dialectales ne sont pas toujours évidentes »

I-2.2. L'arabe dialectal

Appelée « darija », l'arabe dialectal est la langue maternelle des marocains arabophones. Elle est souvent pratiquée à l'oral dans un cadre informel et privé. Elle constitue la langue véhiculaire entre arabophones. Elle est considérée aussi comme langue littéraire surtout lorsqu'il s'agit du théâtre, du Melhoun ou encore des proverbes. Même si son statut est confus dans les textes officiels, l'arabe dialectal a gagné un nombre assez important de domaines et a pu marquer son évolution au sein la société marocaine.

⁵ Dans cette section, nous employons « berbère et « amazighe » en tant que synonymes.

⁶ - Le tarifite ou rifain est essentiellement parlé au Nord et le Nord-Est, dans les montagnes du Rif qui longent la côte méditerranéenne regroupant les villes de Nador, Al Hoceima et Aknoul

- Le tamazight est parlé dans les montagnes de l'Atlas central et dans la partie du Haut Atlas, les vallées du Dadès, du Ziz.... Meknès, Azrou, Khénifra Khémisset sont les villes où l'on pratique cette variété de l'amazighe.

- le tachelhit est parlé dans les hautes montagnes de l'Atlas, les montagnes de l'Anti-Atlas dans le Sud et la vallée du Souss. Les principales villes où il se pratique sont Agadir, Tiznit, Taroudant, Ouarzazate...

Il est important de signaler, aussi, que de multiples emprunts témoignent des traces linguistiques héritées du français et de l'espagnol après l'indépendance. En effet, cela peut s'expliquer à travers ces exemples : notons que les emprunts français sont utilisés dans tout le territoire alors que les emprunts espagnols se limitent à la région Nord du Maroc.

Arabe dialectal	Français
Boumba	Pompe
Mikanisian	Mécanicien
Tonobil	Automobile
Tran	Train
Tilifoun	Téléphone
Sandala	Sandales
Ploumbi	Plombier

Arabe dialectal	Espagnol	français
Manta	Manta	Couverture
skwila	Escuela	Ecole
swirti	Suerte	Chance
tacone	Tacon	Talons
nebera	Nevera	Réfrigérateur
coutchiou	Cuchillo	Couteau

Certes, le darija est la langue de l'usage quotidien de la plupart des marocains, toutefois ce dialecte se caractérise par une diversité qui se traduit à travers la syntaxe et le lexique utilisés. Nous remarquerons ainsi que l'arabe au Sud ne ressemble pas vraiment à celui au Nord. Nous distinguerons, de ce fait, un parler citadin pratiqué dans les villes et un parler villageois pratiqué dans les zones rurales.

I-2.3. L'arabe standard

Appelée Al Fushâ, cette langue est commune à la communauté arabophone, mais elle « n'est la langue naturelle d'aucun Marocain » (ABOULKACEM, 2005: 241) étant donnée qu'il n'existe pas de locuteurs natifs car l'arabe standard s'apprend à l'école. En effet, elle s'est instaurée petit à petit dans tout le Royaume et a pu jouir d'un pouvoir particulier et d'un aspect sacré émanant de l'Islam qui renvoyait à l'unité nationale⁷. Il est à noter qu'elle s'écrit

⁷ L'arabe est la langue sacrée du Coran. En effet, c'est en arabe que fut révélé le Coran, livre saint des Musulmans. Cette spécificité historique a une double répercussion :

- Don du Coran, l'arabe classique est sacralisé et acquiert un statut de langue.

et se parle souvent en contexte formel. Elle est la langue de l'enseignement, du primaire au supérieur, sauf dans les filières scientifiques. Elle est également la langue des médias, de la presse et de l'administration d'autant plus qu'elle représente la langue de la domination sociale et politique, des discours officiels, celle de l'élite, celle qui représente la norme. (ZIAMARI, 2015 : 441-462).

MESSAOUDI a pris le soin d'analyser le paysage linguistique dans lequel s'inscrit l'arabe standard afin de contextualiser son usage, dans la mesure où cet emploi dépend de plusieurs éléments : situations, domaines...etc. Dans les propos suivants, le praticien fait le constat que:

Dans le premier cycle du primaire, c'est la langue arabe qui est langue d'enseignement. Dans le second cycle primaire, la langue arabe est langue d'enseignement. La langue française est une matière d'enseignement. Dans le secondaire, la langue arabe est langue d'enseignement. La langue française est une matière d'enseignement sauf pour les branches économiques (MESSAOUDI, 2010 : 53).

Par ailleurs :

« Dans les tribunaux, les sentences sont toujours prononcées en arabe standard, les plaidoiries sont menées souvent en arabe standard, mais aussi en arabe dialectal et traduites si besoin est, en Amazighe » (Ibid., p. 54)

De même :

« Dans la sphère religieuse et plus précisément celui des textes de la Charia qui est utilisé. Il est fait recours parfois à l'arabe marocain ou à l'un des dialectes de l'amazighe lorsqu'il s'agit de donner des explications. » (MESSAOUDI, 2010, p. 56)

I-2.4. Français/ Anglais / espagnol

I-2.4.1 Français

Introduit au Maroc en 1912 pendant le protectorat, le français est resté depuis, ancré dans les pratiques langagières des Marocains pour devenir une langue « utilitaire » et « élitaire »,

selon MESSAOUDI (2010 :58) dans la mesure où il s'est introduit dans plusieurs secteurs administratifs et même dans les médias à travers les films et séries diffusés en français. Toutefois, son statut demeure ambigu et « opaque » (AMARGUI : 2006). Pour certains, l'ambiguïté est due à l'arabisation de certains champs et à la francisation d'autres. En effet, elle devient plus visible notamment dans le secteur de l'éducation, d'où l'introduction de différentes appellations ce qui a laissé les textes officiels réticents quant au statut de cette langue. Ainsi, CHADLI (1984 :33) affirme:

« F.L.E : français langue d'enseignement ? Langue étrangère ? Difficile d'en décider. Les instructions officielles elles-mêmes hésitent à choisir entre langue de communication (fonction véhiculaire), langue d'ouverture sur l'Occident (vocation méditerranéenne du pays), français langue de culture, première langue étrangère, langue étrangère privilégiée, etc. (...). Ces différentes appellations du français contenues dans les instructions officielles (anciennes et nouvelles) trahissent la gêne et le malaise liés à l'ambiguïté du statut (...). Les autorités compétentes, loin de lever l'ambiguïté relative au statut et aux objectifs de cet enseignement, ne font que l'exacerber ».

Par ailleurs, BENZAKOUR (2008 :87) procède à une analyse qui reconnaît trois variétés du français parlé au Maroc :

« **Le français basilectal**, qui constitue l'idiome de communication des locuteurs peu ou pas alphabétisés et qui sont en contact avec une population française ou francophone (faite de résidents et de touristes, pour la plupart) ;

Le français mésolectal, ou « endogène », qui s'adapte continuellement à l'environnement socioculturel marocain en prenant des libertés avec la norme exogène ;

Le français acrolectal, ou « français de France », pratiqué par l'élite urbaine et qui « engendre insécurité linguistique et démotivation chez tous ceux qui ne le maîtrisent pas ».

Tout compte fait, le français a eu une grande influence sur la politique linguistique marocaine car il est entré en contact avec les autres langues vernaculaires notamment, le darija (BENZKOUR, 2012). Ce contact a favorisé son dynamisme dans le quotidien des Marocains bilingues (ZIAMARI, 2007).

I-2.4.2 L'espagnol

Parlé uniquement au Nord et au Sahara, l'espagnol occupait une fonction de véhiculaire dans ces parties. Son statut ressemblait à celui du français sauf que ce dernier s'étendait sur une grande partie du royaume contrairement à l'espagnol dont l'expansion n'était que sur un territoire restreint. En effet, sa pratique a commencé à régresser après l'application du processus d'arabisation lors de sa place dans le territoire marocain. De ce fait, l'espagnol « ne garde qu'une faible présence dans les villes du nord frontalières, notamment à Tanger, Tétouan et Nador, mais reste dominant dans les présides de Ceuta et Melilla encore occupées par l'Espagne » souligne (BENZAKOUR, 2000). Toutefois, il occupe encore une place importante dans les médias : notons la diffusion quotidienne du journal d'actualités en espagnol sur la première chaîne de la télévision publique marocaine.

I-2.4.3 L'anglais

L'anglais est parmi les langues étrangères présentes au Maroc mais qui a un statut « neutre », étant donné que sa présence n'est pas due à une colonisation contrairement au français ou à l'espagnol (ENNAJI, 2005). Son introduction au Maroc s'est faite pendant la deuxième guerre mondiale dans les bases américaines et depuis elle commence à intervenir pour devenir une langue de modernité et d'ouverture.

En effet, elle est associée aux domaines technique et scientifique ce qui peut la mettre en concurrence avec le français. L'anglais a connu beaucoup de succès et aujourd'hui elle pénètre dans plusieurs établissements, soit en tant que langue d'enseignement comme à l'université Al Akhawayn à Ifrane et dans les centres de langue américains, ou en tant que langue enseignée à partir du collège dans les établissements publics et à partir du primaire dans les établissements privés.

Pour récapituler, rappelons que le Maroc, dont le paysage linguistique, est très riche, abrite plusieurs langues qui ont chacune leur propre rôle dans la société. En effet, ces langues se pratiquent dans différents contextes et situations comme, par exemple, le français qui est fortement présent dans le secteur privé et dans les domaines scientifiques, contrairement à l'arabe dont l'usage se trouve surtout dans les administrations publiques et dans tout ce qui se rapporte à la religion.

I-3. Le système éducatif marocain et l'enseignement du français

Au cours des dernières décennies, l'évolution du système éducatif a constitué une des priorités de l'état marocain. En effet, il a introduit plusieurs réformes afin de s'adapter au contexte dans lequel évolue la société et pour répondre à ses aspirations pour un avenir plus prometteur.

Parmi les réformes entreprises depuis 1960, nous nous attardons sur réforme lancée depuis le début de l'année 2000. Cette réforme a été approuvée par la société marocaine. Ainsi, les neuf premières années constituaient une période décisive dans le système éducatif pour que son objectif soit atteint.

Par ailleurs, le cursus éducatif comprend trois phases :

- L'enseignement primaire est composé de l'école préscolaire (2ans) et de l'école primaire (6ans),
- Le secondaire qui correspond au cycle secondaire collégial ou collège (3ans) et au cycle secondaire qualifiant ou lycée (3ans).
- L'enseignement supérieur comporte l'enseignement universitaire ou l'enseignement dans les écoles...

Il est à noter qu'il existe un enseignement public et un enseignement privé. Une augmentation des écoles privées est surtout importante dans les grandes villes marocaines, étant donné que cet enseignement procure un apprentissage bilingue surtout convenable aux élèves vu le soutien que lui apporte l'Etat. Contrairement à cet enseignement, il existe un enseignement public où les classes sont surpeuplées⁸, ce qui pourrait éventuellement nuire à la progression des enfants dans leur apprentissage. En effet, le Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur de la Formation des Cadres et de la recherche Scientifique (2004 :34) précise :

« L'ensemble des effectifs scolarisés dans le secteur de l'enseignement privé s'élève en 2003-2004 à 240148 élèves contre 138727 élèves en 1991-1992, soit un accroissement annuel moyen de 6,0%, cependant, la proportion des effectifs élèves de l'enseignement privé ne représente

⁸ Notons que dans les écoles publiques, l'effectif est souvent massif, et peut même dépasser les cinquante élèves par classe.

que 4,8% de l'ensemble des élèves du public et privé. Il est à noter à cet égard que, hormis l'enseignement primaire qui progresse de façon régulière, les effectifs du secondaire collégial et du secondaire qualifiant ont évolué d'une manière irrégulière au cours de la période 1991- 1992 et 2003-2004. »

Pour ne pas nous éloigner de l'objet de notre étude, nous poursuivrons la présentation de l'organisation du système éducatif dans l'enseignement public uniquement.

Le schéma suivant illustre la structuration du système éducatif marocain après la réforme de 2002/2003 :

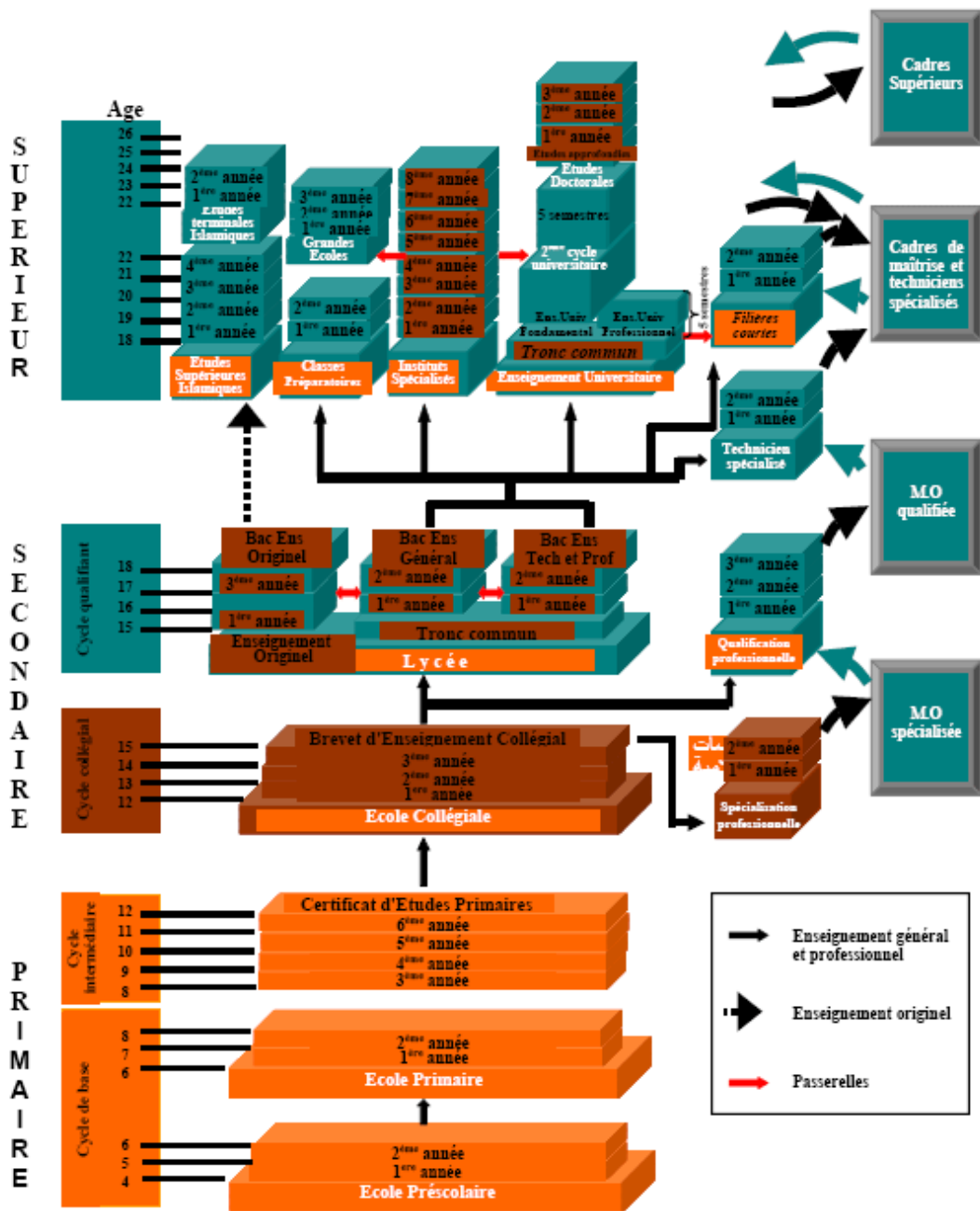


Figure 2: la structuration du système éducatif marocain après la réforme de 2002/2003

I-3.1. L'enseignement préscolaire

L'enseignement préscolaire garantit à l'enfant le droit de réussir dans son cursus. Il lui permet de marquer l'épanouissement de ses potentialités et de s'inculquer les valeurs religieuses car cet enseignement correspond souvent à des écoles coraniques sous forme de

Koutab qui visent à préparer l'apprenant avant d'intégrer l'école primaire et ce à travers la lecture et l'apprentissage du Coran, la maîtrise de méthodes de réflexion ainsi que les habiletés artistiques...Si le préscolaire regroupe les écoles coraniques, il regroupe également les établissements modernes ou maternelles qui représentent des écoles privées.

I-3.2. L'enseignement primaire

Cet enseignement est réparti en deux cycles : Le premier correspond aux deux premières années. Son intérêt est de permettre aux enfants issus de la maternelle, du Koutab, ou aux enfants n'ayant pas suivi un enseignement auparavant, de développer une base d'instructions et de socialisation pour garantir une réussite équitable pendant le deuxième cycle de l'enseignement primaire.

Quant au deuxième cycle qui dure quatre années, il intègre l'apprentissage du français. Il s'agit d'un enseignement qui se veut complémentaire des deux premières années dans la mesure où il pousse l'enfant à développer ses capacités. Cet encadrement pédagogique favorisera :

- « L'approfondissement et l'extension des apprentissages acquis au cycle précédent ;
- Le développement des habiletés de compréhension et d'expression, en langue arabe ;
- Le développement les trois compétences : la lecture, l'écriture et l'expression en première langue étrangère qui est le français ;
- Une première initiation aux technologies modernes d'information, de communication et de création interactive à une familiarisation orale et écrite avec une deuxième langue étrangère comme l'anglais par exemple.» (Ibid : 21)

La dernière année du primaire est suivie d'un examen que l'élève doit passer pour valider ces années d'études primaires. Sa réussite à cet examen lui permet d'accéder au cycle collégial.

I-3.3 Le cycle secondaire collégial

Le collège reçoit les élèves ayant un certificat d'études primaires, sa période se déroule en trois ans. Ce cycle assure la préparation des élèves au cycle suivant qui est le lycée car à la fin du collège, l'élève est amené à choisir son orientation (scientifique ou littéraire) en fonction de ses notes obtenues. Cette continuité du primaire est marquée par l'initiation aux concepts de base des matières scientifiques à savoir les mathématiques, les sciences naturelles, la physique et par l'introduction des matières relevant de la connaissance de la patrie et des droits et devoirs du citoyen.

De même, le collège permet l'accès des élèves au métier manuel. En effet ils ont le choix de continuer leur parcours scolaire ou d'intégrer un enseignement professionnel. L'idée a été soutenue par le Ministère (2004 :29) :

« Autant que possible, la spécialisation dans un métier, notamment de l'agriculture, de l'artisanat, du bâtiment ou des services, par le biais de l'apprentissage ou de la formation alternée, en fin de cycle, entre le collège et les milieux de travail. »

La passation du brevet en troisième année de ce cycle permet à l'élève d'accéder au cycle secondaire qualifiant qui est le lycée en fonction bien sûr de son orientation qui se fait progressivement.

I-3.4 Le cycle secondaire qualifiant

Si l'élève suivait dans les phases précédentes un enseignement général, au lycée, il est obligé de choisir la filière qui constituera l'orientation de ses études supérieures. Tout comme le collège, le lycée s'étale sur trois années d'études également. En première année (tronc commun), les élèves suivent le même enseignement choisi (littéraire ou scientifique) et en deuxième et troisième année (cycle baccalauréat), ils se spécialisent de plus en plus dans les options : scientifique, littéraire et économique ou technique.

Pour ce qui est de la filière technique, elle correspond à l'enseignement technologique et professionnel. Son but selon le ministère de l'Education (2004 : 23) est de « *former les techniciens et des agents de maîtrise dotés des compétences scientifiques et techniques nécessaires à l'exercice de fonctions intermédiaires d'encadrement et d'application des*

différents domaines de production et de services.». Ce baccalauréat garantit l'accès à différentes filières technique et professionnelle dans l'enseignement supérieur ou l'insertion professionnel directement.

La filière qui englobe les options littéraires, scientifiques et économiques relève de l'enseignement général. En effet, cette filière permet aux élèves de poursuivre leurs études supérieures dans les universités, les instituts ou dans les grandes écoles publics ou privés. De ce fait, les étudiants qui s'inscrivent souvent dans les filières scientifiques à la faculté comme SMPC dont il est question dans notre étude, SVT ou SMIA sont issus des filières : Sciences mathématiques, Sciences physiques ou Sciences de la vie et de la terre.

La validation des deux dernières années du cycle de baccalauréat se fait par la passation d'un examen qui sanctionne les trois années du lycée. Sa réussite lui permet d'accéder aux études supérieures, comme nous l'avons déjà mentionné dans n'importe quel établissement public ou privé en fonction de la moyenne obtenue de l'élève.

I-3.5 L'enseignement supérieur

Actuellement, le Maroc comporte 12 universités regroupant 125 établissements. Ces établissements sont classés en deux catégories :

- Etablissements à accès ouvert comme les facultés des Lettres et Sciences Humaines et facultés des Sciences ...
- Etablissements à accès régulé comme les facultés de médecine et de pharmacie ; les écoles d'Ingénieurs ; les écoles Nationales de Commerce et de Gestion ...

Comme nous l'avons déjà vu dans le schéma de la structuration du système éducatif au niveau du cycle supérieur, chacune des Facultés comporte trois cycles. Au terme de la deuxième année, l'étudiant obtient le DEUG⁹ et au terme de la troisième année, il obtient la licence. Puis après, il peut accéder au cycle de master qui s'étalent sur deux années et enfin le cycle de doctorat dont la durée est de trois à six années d'études. Cette nouvelle

⁹ Diplôme d'études universitaire général.

architecture pédagogique qui se base sur le système LMD¹⁰, a été adoptée dans le cadre de la réforme 2003- 2004.

- Licence : bac+ 3 ans
- Master : bac+ 5 ans
- Doctorat : bac+ 8 / 10ans

S'il existe plusieurs universités publiques accueillant la majorité des bacheliers, il existe également des universités privées proposant un parcours payant dans plusieurs domaines. De même, ces universités publiques hébergent certains instituts et écoles auquel l'accès se fait par sélection de dossiers ou par concours, comme par exemple les Facultés de médecine, l'École d'architecture....

Il est à noter que la réforme du système pédagogique de 2002 comprend plusieurs objectifs. En effet, elle propose :

- La promotion de la recherche scientifique et technique ;
- La formation des compétences ;
- L'amélioration de la qualité et du rendement socio-économique et culturel ;
- L'amélioration des capacités méthodologiques, linguistiques et communicationnelles ;

Par ailleurs, le ministère a adopté un « Plan d'urgence 2009-2012 » en juin 2008 pour assurer l'accélération de la mise en place de la réforme. Ce plan d'urgence avait pour but de renforcer la gestion par les résultats, de déconcentrer les prises de décisions (gestion des ressources humaines) et de modifier les contenus et les méthodes d'enseignement. Plusieurs volets ont été ciblés, nous en citerons que quelques-uns :

- ✓ « *Emulation de l'excellence, par mise en place de prix pour les étudiants*
- ✓ *Amélioration de l'offre d'enseignement supérieur sous plusieurs aspects :*
 - *Extension et mise à niveau des infrastructures universitaires*
 - *Amélioration des conditions d'accès à l'enseignement supérieur*
 - *Redéfinition de la vocation des filières à accès ouvert, par professionnalisation et développement de pôles de compétences par bassins économiques :*
 - *Développement d'une offre de formation technique et professionnalisante*

¹⁰ Licence, Master, Doctorat

- *Mise en place de mesures pour lutter contre le redoublement et le décrochage universitaire, par mise en place de cours de méthodologie au travail universitaire*
- ✓ *Soutien financier à la recherche scientifique.*
- ✓ *Renforcement des compétences des personnels de l'enseignement :*
 - *Formation initiale du personnel de l'enseignement par création d'une filière universitaire d'éducation, niveau licence et niveau MD; formation des formateurs des filières universitaires;*
 - *Etude sur l'application des nouvelles exigences liées à la réforme LMD.*
 - *Mise en place d'un nouveau dispositif de formation continue dans l'enseignement supérieur.*
 - *Planification et gestion du système d'éducation, par la mise en œuvre du système d'information et de gestion des universités.*
 - *Mise en place d'un système d'information et d'orientation efficient.*
 - *Conception et mise en place d'une comptabilité générale et analytique dans les universités. »*

Il est à noter que l'effectif des étudiants ne cesse d'augmenter. Nous assistons, ainsi, à la massification que les formations universitaires à accès ouvert essaient d'absorber. Effectivement, le nombre croissant d'étudiants inscrits est passé depuis les années 1980 de 75 000 à plus de 800 000. Cette évolution croissante a poussé les autorités marocaines à s'investir davantage dans l'enseignement supérieur même si cela semble insuffisant, vu le nombre d'étudiants qui ne cesserait d'augmenter et vu les infrastructures et ressources insuffisantes dont disposent les universités qui ne répondent pas aux besoins des étudiants.

Le tableau suivant, présente cette évolution dont la tendance est représentée par le tableau et le graphique suivants :

Année universitaire	1979-80	1989-90	2000-01	2011-12	2012 - 13	2015-16
Nombre d'inscrits	74 500	198 054	273 148	510 000	699 000	801 966

Source: MESRSFC

Evolution des étudiants de l'enseignement supérieur

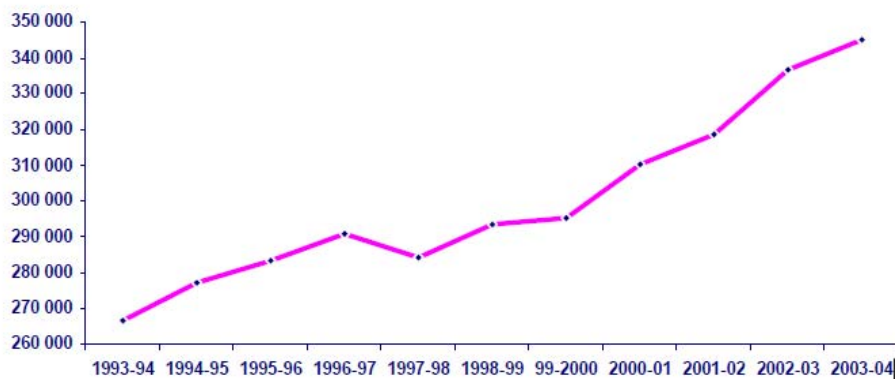


Figure 3:Evolution des étudiants de l'ES

I-3.6 Place et évolution du français dans le système éducatif

I-3.6.1 Le français et l'enseignement scolaire

L'enseignement du français a subi plusieurs changements par rapport à son enseignement depuis le protectorat jusqu'à la réforme de 2002. En effet, le français avait un statut de langue officielle sous le protectorat. Il était enseigné dans plusieurs écoles publiques de façon intensive et la pédagogie adoptée était fortement calquée sur le système éducatif français comme si on s'adressait à des natifs français, sauf que ce n'était pas le cas car le contexte d'enseignement n'était pas le même. KRIKEZ (2005 :38) le confirme par ces propos : « (...[le français], s'enseignait de la même manière qu'on le faisait aux élèves français natifs de la langue en France métropolitaine et notamment à Paris, à Strasbourg ou ailleurs. »

Dans cette section, nous nous focaliserons sur la place du français dans l'enseignement après l'indépendance. En effet, juste avant la réforme de 1987, le système éducatif a connu un changement important concernant le français qui était présent en tant que langue maternelle surtout dans le programme adopté au lycée¹¹. KRIKEZ(2005 :47) l'affirme en précisant que les savoirs littéraires à savoir : la conversation en production orale (notamment à propos d'un événement ou d'un spectacle), la grammaire et le vocabulaire en langage, le résumé de texte, l'essai littéraire et la dissertation en production de l'écrit,

¹¹ On appliquait les mêmes procédés d'apprentissage que cela soit au Maroc ou en France :

l'étude des œuvres littéraires intégrales en lecture (comme *Tartuffe* de Molière, *Les Fleurs du mal* de Baudelaire, *Phèdre* de Racine, etc.), l'approche de quelques aspects importants de la société française de l'époque et enfin l'étude des thèmes tels que l'éducation des enfants, la guerre, la condition humaine en activité, de classes ont été plus ciblés dans les cours que l'enseignement de la langue française en elle-même. Le changement dont il est question, dans cette réforme, était relatif à la politique d'arabisation qui a été mise en place entre 1981 et 1986¹². Il a été ressenti, surtout, dans le cycle secondaire qualifiant car d'après *Les Nouvelles Instructions Officielles* de 1974, l'objectif était de supprimer la civilisation française d'une part, et réduire, d'autre part, le volume horaire dédié aux études des textes littéraires tout en mettant d'accent sur le rôle incontournable du français dans l'enseignement scientifique et technique au lycée et à l'université. Cette réduction a permis la mise place d'un apprentissage du français fondé sur la linguistique structurale accordant plus d'importance à l'expression orale. C'est ainsi que l'usage du français commençait à changer. KRIKEZ l'affirme par ces lignes: « *A ces changements qui ne pouvaient pas passer inaperçus devaient s'ajouter l'apparition des prémices de la vague du fonctionnel instauré parallèlement au parachèvement de l'arabisation et l'émergence du communicatif...* » (Ibid. :59).

Effectivement, la dimension communicative sera plus que jamais prioritaire. On assista à l'élaboration des nouveaux manuels répondant aux besoins des filières scientifique et techniques. Ils furent conçus de façon à ce qu'ils se basent sur les nouvelles disciplines tels que la pragmatique, le constructivisme, l'analyse de discours.... Ces théories mettent en avant l'autonomie de l'apprentissage, la centration sur le sujet-apprenant, ces concepts qui témoignent de l'évolution de l'E/A du français notamment au deuxième cycle. L'adoption de ces théories a influencé la pratique de l'oral à travers l'intégration de la dimension théâtrale, des comptes rendus de lecture et a influencé également les exercices dans la mesure où on introduisait des actes de paroles avant de passer à l'activité grammaticale qui accompagnait le texte.

¹² L'arabisation des mathématiques dans les dernières classes de lycée s'étant achevée en 1989 seulement. Jusqu'à cette date, les enseignements scientifiques (mathématiques, physique-chimie, sciences naturelles) étaient assurés en français ; ce qui conférait au système éducatif marocain une dimension bilingue. Le français n'est plus, depuis lors, langue d'enseignement de disciplines.

D'ordre formatif, l'objectif de la réforme de 1994 cherche à rendre l'apprenant de plus en plus indépendant dans son apprentissage. Chose qui se confirme à travers *les recommandations pédagogiques pour l'enseignement du français dans le secondaire* qui accorderont également de l'importance aux théories de l'apprentissage et aux sciences de l'éducation:

« Pour l'enseignement du français, l'objectif fondamental est de contribuer à enrichir et à parachever la formation de l'élève de façon à le faire accéder à une autonomie suffisante dans la sphère où il est appelé à évoluer »(1996)

Toujours dans la même dynamique, le Maroc s'investit progressivement dans ces changements en modifiant les programmes pour qu'ils traitent désormais les thématiques relevant de l'actualité et pour qu'ils ciblent également la langue à travers le communicatif. Cette réforme sera marquée par l'insertion de l'analyse du discours, la synthèse de documents, d'une part, et elle sera marquée, d'autre part par les pratiques interdisciplinaires comme le compte rendu d'une expérience scientifique, par exemple, afin de développer la compétence scripturale chez l'apprenant. Ceci a été souligné dans les *Recommandations pédagogiques pour l'enseignement du français dans le secondaire* (1996) : «Faire acquérir à l'élève une véritable compétence rédactionnelle ». Quant à l'oral, l'intégration de l'audiovisuel est remarquable à travers les documents sonores et les enregistrements proposés.

Malgré les changements qu'a connus le système éducatif, le gouvernement avait toujours cherché toujours à s'améliorer en proposant une réforme intégrale de l'enseignement allant du primaire jusqu'à l'université. En effet, la Charte Nationale d'Éducation et de Formation voit le jour au Maroc pour la première fois. Cette dernière avait pour but de mettre en œuvre une stratégie efficacement applicable dans le contexte éducatif marocain et qui permettra de réformer l'enseignement et ce, à partir des carences et problèmes observés par les chercheurs sur le terrain. La nouvelle charte a ciblé plusieurs volets, parmi lesquels nous retrouvons : l'organisation pédagogie, l'amélioration de la qualité de l'éducation, les partenariats et les financements.

Par ailleurs, cette réforme a instauré les mêmes approches pédagogiques que celles de la réforme précédente. Les quelques modifications apportées concernaient, surtout, le cycle secondaire qualifiant par l'introduction des projets séquentiels à base de textes littéraires toutefois la pédagogie est restée la même¹³, tout en adoptant l'approche du français langue étrangère.

L'introduction des textes littéraires fut une nouveauté dans cette réforme car l'enseignant devait remplacer le manuel par les œuvres littéraires, chose qui n'était pas en réalité une nouveauté dans la mesure où comme nous l'avons susmentionné, les œuvres littéraires faisaient partie du programme pendant les années 60.

Par ailleurs, nous remarquons à partir de 2003, une mise en place de nouvelles pratiques empruntées de l'approche du Français Langue Maternelle comme par exemple : la synthèse de texte, le commentaire composé en production écrite, le résumé, lecture méthodique... Nous aboutissons au constat que cette réforme rappelle les fonds théoriques des sciences de l'éducation mis en place pendant les années 90 tout en intégrant les pratiques liées au Français Langue Maternelle. Cette adaptation de certaines approches relevant du FLM peut paraître non pertinente par rapport à la situation de l'E/A du français dans une société en évolution permanente. KRIKEZ (2005 : 87) confirme ces propos dans ce qui suit :

« En effet, le français est actuellement une langue étrangère pour les apprenants marocains, malgré son statut privilégié par rapport aux autres langues étrangères. Par conséquent, il serait paradoxal de l'enseigner plus ou moins de la même manière qu'on enseigne le français langue maternelle en France, comme la dernière réforme préconise de le faire pour une grande part. »

Le volume horaire consacré à la langue française dépend, bien entendu, de la filière et de la formation choisi par les élèves pendant leur cursus scolaire. Dans la section scientifique par exemple, les apprenants ont jusqu'à 4 heures de cours par semaine, pour les littéraires les cours de français s'étalent sur 4 à 5 heures par semaine, contrairement à la section économique où les cours de français ne dépassent pas 2 heures par semaine. Toutefois, nous remarquons qu'un élève allant jusqu'à la dernière année du baccalauréat aura accumulé en

¹³ Celle mise en place pendant la deuxième moitié des années 90.

moyenne 2000 heures de français. En dépit de l'effort considérable fourni par les élèves, les résultats ne semblent pas être à la hauteur de cet investissement.

I-3.7 Le français et l'enseignement supérieur

Si l'enseignement des matières scientifiques dans le secondaire s'était fait en arabe à partir de la seconde moitié des années 80, l'enseignement des disciplines scientifiques au supérieur, quant à lui, se poursuit en langue française. MESSAOUDI (2010 : 61) le souligne :

« Dans le supérieur, le français est médium d'enseignement exclusif pour :

- les filières scientifiques et techniques (faculté de médecine, de pharmacie, etc.) ;
- les filières études françaises ;
- les écoles d'ingénieurs, etc.

Tandis qu'il est partiellement utilisé dans :

- les filières des Sciences juridiques économiques et sociales (pour certaines sections) » (MESSAOUDI, 2010 : 61)

A partir de 1989, le ministère décida de mettre en place un module d'enseignement du français. Cette nouveauté marqua l'enseignement dans le supérieur notamment dans les établissements scientifiques. Cet enseignement se basait sur le cadre théorique du français fonctionnel (RICHTERICH), du français de spécialité et du Niveau Seuil du Conseil de l'Europe. De même ces cours ont été mis en pratique avec la coopération des instituts français du Maroc.

En effet, (AOUDRY, 2004 :30) avance que ces cours de français permettaient de « *fournir à l'apprenant des outils linguistiques et méthodologiques (prises de notes en cours, prise de parole en public lecture de documents scientifiques, rédaction de rapport de stage et de mémoire de fin d'études...)* lui permettant d'acquérir des compétences afin de mieux suivre des cours de spécialité ». En effet, ce cours s'appuyait sur l'approche communicative car l'accent était mis en avant les jeux de rôles, les simulations globales afin de favoriser l'interaction orale chez les étudiants scientifiques qui devraient gérer des exposés ou des prises de parole en public. Or, cette démarche entreprise a fait l'objet de plusieurs critiques depuis les années 90 dans la mesure où elle ne répondait pas aux vrais objectifs mais se basait seulement sur des

hypothèses linguistiques non fondées. Sachant que la démarche récente FOS s'appuie sur une étape nécessaire qui est l'analyse des besoins avant de mettre en place un cours pour mieux le concevoir. (HAIDAR, 2012 : 173).

Par ailleurs, ces cours ont été dispensés par des professeurs qui faisaient partie d'une cellule active créée dans chacune des facultés notamment la faculté des Sciences. Ces professeurs devaient faire face à un effectif important d'étudiants ayant suivi un enseignement arabe des matières scientifiques afin de les aider dans leur maîtrise du français.

Comme son nom l'indique, ce cours de « *Technique d'expression et de communication* » se basait sur la langue française mais surtout sur les techniques d'expression et de communication autrement dit, il était axé sur « *les savoir-faire méthodologiques en rapport avec les entreprises et la vie professionnelle (écrits, correspondance professionnels, communication en entreprises, recherche d'emploi des jeunes cadres...)* » (Ibid. :34). Chose qui n'était pas en adéquation avec les besoins et les attentes des étudiants en matière de langue car ils avaient réellement besoin d'une remédiation linguistique avant de procéder à tout ce qui relève de la communication, tout en tenant en compte le contexte marocain. AOUDRY a précisé :

« Après quelques années de pratique, qu'en est-il des résultats de l'enseignement du Français Fonctionnel et l'enseignement TEC et langue française ? Ils doivent à mon sens être réadaptés à notre contexte marocain vu la situation sociolinguistique dans laquelle nous vivons. C'est un enseignement qui, certes, répond aux exigences méthodologiques et communicationnelles au supérieur scientifique et technique mais à un niveau avancé. Nous devons mettre en place un enseignement de substitution répondant aux besoins d'abord linguistiques des étudiants qui accèdent au supérieur. Cet enseignement doit cibler uniquement la mise à niveau linguistique de ces apprenants, l'enseignement du Français Fonctionnel ou TEC prendra la relève plus tard, à partir de la 2ème ou 3ème année du supérieur. » (Ibid. :35)

Comme nous l'avons déjà mentionné auparavant, l'approche précédemment appliquée ne répondait pas aux besoins des étudiants et cela s'est traduit à travers le taux d'échec enregistré dans les établissements scientifiques, notamment les facultés des sciences. C'est ainsi que l'état a envisagé de mettre en place un plan d'urgence, en 2009, qui a fait l'objet

d'une ingénierie pédagogique. Cette ingénierie s'inscrit dans le cadre du Projet 20 qui propose un dispositif de l'enseignement des langues coordonné par l'ex-président de l'université Ibn Toufail, M. le professeur Mohammed Essaouri. Dans cette perspective, plusieurs équipes d'enseignants et de techniciens se sont impliqués avec l'assistance de la Commission Nationale des Langues afin de concevoir un programme qui serait en adéquation avec les besoins des étudiants. Ainsi donc, le test de positionnement, qui fait désormais partie des dispositifs mis en place, doit être passé obligatoirement avant l'inscription officielle de l'étudiant. Les formations destinées aux enseignants pour améliorer la qualité de leur enseignement du français au sein de l'université, ont été incluses, en outre, d'un manuel mis à la disposition des étudiants pour les accompagner dans leur apprentissage du français. Toutefois, ce dernier ne connaîtra pas un grand succès auprès des étudiants car la façon dont il a été conçu ne suivait pas la méthode FLE / FOS. Certes, son contenu était adapté au contexte marocain et aux domaines de leur spécialité mais l'organisation des textes et des activités a été, souvent, non contextualisée.

Notre objectif, dans cette partie, était de présenter le contexte dans lequel s'inscrit notre étude. Nous ne nous sommes pas attardée sur le contexte géographique et socioéconomique pour mettre l'accent surtout sur le système éducatif marocain avec toutes ses composantes. Car, en dépit du fait que notre étude ait eu lieu à l'université, la contextualisation englobe nécessairement l'ensemble des lieux d'apprentissage allant du préscolaire jusqu'à l'université pour comprendre le fonctionnement du système universitaire.

Deuxième partie :
Cadre épistémologique et
théorique

II-1. Disciplines ressources dans l'apprentissage du français

Cette deuxième partie a pour but de mettre en avant une réflexion à plusieurs niveaux, dans la mesure où nous allons aborder les liens entre l'enseignement/ apprentissage du français et l'intégration des nouvelles technologies à travers notre revue de littérature scientifique des différents domaines concernés. Dans un premier temps, nous nous intéresserons à la définition d'un ensemble de champs conceptuels : les disciplines ressources inspirant l'apprentissage du français, les théories et courants fondamentaux de l'enseignement et de l'apprentissage du français et l'apprentissage d'une spécialité avant de présenter notre positionnement et finalité didactiques.

Il sera question d'examiner l'apport des disciplines ressources, les courants fondamentaux de l'enseignement et de l'apprentissage du français ainsi que le positionnement didactique dans l'apprentissage d'une spécialité dans le but de montrer que ces disciplines auxquelles nous nous intéressons sont intimement liées et devront être traitées simultanément. En effet, notre thèse se veut transdisciplinaire¹⁴ étant donné que cette étude s'est nourrie d'une réflexion animée par le désir de tisser des liens entre différents domaines de

¹⁴ Nous faisons référence à la définition du mot « transdisciplinarité » donnée par Basarab Nicolescu dans le manifeste qu'il a rédigé sur la page web du site Internet [http : //ciret-transdisciplinarity.org](http://ciret-transdisciplinarity.org) du CIRET (Centre International de Recherches et d'Études Transdisciplinaires).

recherche tels que la psychologie, la linguistique et la didactique. A ce titre, nous justifierons les raisons qui nous ont poussée à focaliser notre étude sur l'hybridation des dispositifs d'apprentissage dans le cadre de l'enseignement du français à l'université. Nous essaierons de légitimer également ce travail de thèse en menant une réflexion sur les problématiques épistémologiques que posent les recherches pluri-inter-transdisciplinaires en didactique des langues.

Nous présenterons, en outre, un regard croisé sur l'émergentisme, le cognitivisme et le socioconstructivisme en tant qu'éclairage possible sur ce genre de recherche. Pour terminer, nous nous concentrerons sur le positionnement didactique en mettant l'accent sur l'utilité du français dans l'acquisition des contenus disciplinaires à l'université à travers la compétence communicative.

II-1.1. Psychologie et acquisition du langage

Ce chapitre portera essentiellement sur l'apprentissage humain. L'apprentissage est l'un des rouages les plus importants de la psychologie dans la mesure où la plupart des comportements humains, si ce n'est pas tous, sont, soit appris ou influencés par l'apprentissage. En effet, une discipline ressource fournissant outils, concepts et modèles peut aider l'enseignant dans la mise en place de situations d'enseignement-apprentissage, et, on peut considérer la psychologie en est une, car elle fournit outils, concepts et modèles susceptibles d'aider l'enseignant à mieux gérer sa pratique professionnelle en lui permettant notamment de prendre conscience des manières dont les élèves apprennent.

II-1.2.1. Psychologie cognitive ou langage et cognition

La psychologie cognitive étudie les grandes fonctions psychologiques de l'être humain, elle s'intéresse aux mécanismes mentaux telle que la mémoire, le langage, l'intelligence, le raisonnement, etc. (GAONAC'H, 1991). Elle tente d'expliquer les compositions mentales d'acquisition, de traitement, du stockage, de récupération et d'utilisation de nouvelles données. Nous nous attarderons ainsi sur la manière dont l'apprenant conserve les nouvelles connaissances en concevant des opérations mentales qu'il mettra en œuvre, tout en considérant la pensée comme étant un processus de traitement de l'information.

Faisant référence à l'intelligence, le terme « cognitif » permet d'étudier en quoi les caractéristiques et l'organisation des connaissances, explicitement ou implicitement acquises par l'individu, permettent de déterminer la manière dont nous tenons compte des informations de notre environnement. En effet, les psychologies cognitivistes étudient l'intelligence, ou le mécanisme de notre pensée et cherchent à déterminer par quels moyens nous effectuons toutes les tâches auxquelles nous sommes confrontés. Dans une perspective cognitiviste, nous pouvons réfléchir à l'apprentissage, comme étant l'acquisition de nouvelles connaissances ou aptitudes, qui dépend préalablement des connaissances dont dispose chaque individu (GAONAC'H, 1991). Autrement dit, ce que peut apprendre un individu, est déterminé par les connaissances préalablement acquises, que ce soit dans une situation d'apprentissage implicite relevant du quotidien ou explicite comme le cas des exercices scolaires.

Ainsi, si la réflexion sur le fonctionnement cognitif ne réduit pas la psychologie à l'étude de l'intelligence artificielle, ou encore à l'étude des aires cérébrales, c'est parce que l'activité du psychologue se focalise sur l'étude des situations dans lesquelles s'accomplit le comportement humain puisque l'objectif ultime de ces comportements est l'adaptation au monde externe (NACEUR, 2006 :6):

Le fait de parler « des données du monde extérieur en termes d'information permet d'indiquer que ce qu'on perçoit, n'est pas dû au hasard, et que ces informations relèvent d'une structure du monde externe à laquelle correspond une structure mentale interne ». C'est dans cette optique que la psychologie cognitive met en relation les représentations considérées comme des « les informations stockées en mémoire » et les mécanismes mentaux de traitement complexe des informations chez l'être humain. Ce rapport entretenu assure la forme d'une action (manipulation) entraînée par les opérations cognitives sur les représentations. En effet, pour la psychologie cognitive, il n'existe pas de fonction autonome d'apprentissage ou de mémorisation mais il s'agit plutôt des acquisitions qui constituent un des résultats d'une activité mentale.

Dans « introduction à la psychologie cognitive et aux techniques d'enseignement qui *s'en inspirent* », QUINTON (2014 :2) avance que les représentations mentales¹⁵ émanent de la mémoire à long terme où

¹⁵ Sachant que les représentations sont contestées par les connexionnistes.

elles sont codifiées, c'est à dire représentées par des agencements physiques et biochimiques au sein des neurones et c'est grâce à nos représentations mentales déclenchées par les événements que nous évoluons dans notre environnement, raisonnons, résolvons des problèmes, construisons de nouvelles représentations mentales et modifions celles que nous avons déjà en mémoire. Autrement dit, les réseaux déclenchés quand les événements les réactivent. En outre, toutes nos réflexions, nos pensées et nos raisonnements résultent d'une suite de représentations mentales. Ainsi, tout dépend de l'état de nos représentations : si nos représentations mentales sont correctes nous raisonnons de façon rapide et efficace et si elles sont erronées, nous raisonnons avec difficulté ce qui ne nous permettra pas de résoudre correctement des problèmes et nous rendra inopérant voir inefficace.

➤ Enseigner c'est aider les étudiants à construire leurs représentations

Voici un schéma illustrant le fonctionnement du cerveau humain dans son environnement.

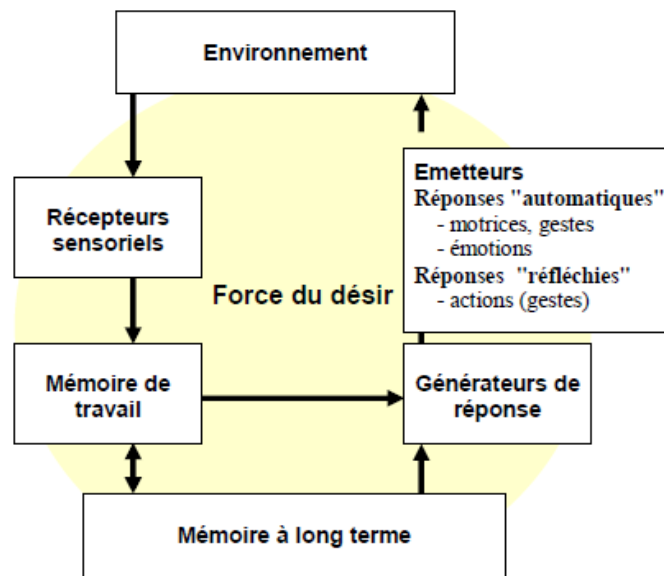


Figure 4: Schéma d'après M.R Gagné (QUINTON, 2014 : 2)

D'après ce schéma, nous pouvons retenir que la perception du monde qui nous entoure ne se réalise que par nos organes des sens. De même, la mémoire de travail permet soit une reconnaissance de ce que nous percevons, soit son interprétation. Il s'agit aussi de trier parmi les nouvelles données celles susceptibles d'être mémorisées. Ainsi, tout raisonnement fait appel à des connaissances en mémoire. En somme, le désir d'apprendre représente une force qui permet de réguler le flux d'apprentissage.

En effet, le désir d'apprendre s'exprime par tout acte visant à apaiser la curiosité ; il représente la même chose que le fait de respirer, manger, boire... par exemple : un nourrisson s'affaiblit, acquiert une carence psychomotrice aigue dans un environnement où sa curiosité n'est pas assouvie. De même, le besoin d'apprendre est intimement lié aux autres besoins à savoir le besoin de s'accomplir, le besoin d'identité, le besoin d'appartenance¹⁶... qu'ils consolident. Ainsi, toute personne en bonne santé, en sécurité, sans contraintes peut être naturellement saisie par son désir ou besoin d'apprendre. Pendant l'apprentissage, seuls les éléments considérés comme intéressants peuvent être mémorisés de façon durable. (QUINTON, 2014 :3)

Pour compléter ce qui a été précédemment avancé, le système cognitif qui est à l'origine des activités psychologiques est supposé être constitué principalement de quatre parties : un dispositif d'entrée des informations, une mémoire, un dispositif de traitement qui effectue un ensemble d'opérations sur les informations, et un dispositif de sortie (GAONAC'H, 1991).

En adoptant ce schéma dans une situation d'apprentissage, il serait intéressant de voir en quoi « la mémoire » est un élément important dans « les traitements » qui assureront ainsi la mise en place des nouvelles connaissances. Tous ces aspects seront traités dans les chapitres qui suivent.

De même, la mémoire constitue un ensemble de processus mentaux, à la fois riche et complexe, dans la mesure où nous évoquons les différents registres de la mémoire à savoir : la mémoire explicite et implicite, la mémoire sémantique, la mémoire des émotions, la mémoire procédurale de l'exécution des gestes, etc., qui sont gérées par différents réseaux et parties du cerveau. Nous mettons l'accent sur la mémoire sémantique sollicitée par l'enseignement scolaire et universitaire qui la mettent en avant.

La mémoire sémantique concerne la mémorisation des mots, de la syntaxe de la langue maternelle, d'une langue étrangère...etc. Elle stocke et classe des milliers de concepts. Il s'agit de stocker les idées sur des termes concrets, sur des mots abstraits et sur des verbes d'action. Elle est initialement intuitive à partir de caractères physiques, de l'intérêt immédiat et du ressenti ; après, les connaissances sont hiérarchisées avec raisonnement. Ainsi, la

¹⁶ Inspirés de la théorie de Maslow.

puissance de l'ancrage joue pour ces classements qui, une fois appropriés, sont difficiles à contester (QUINTON, 2014 :5).

Dans un autre ordre d'idées, les réflexions actuelles en neurophysiologie nous permettent de mieux comprendre les difficultés rencontrées par les individus pendant les pratiques et nous pouvons noter que sur le plan pratique :

- la réduction d'un effort mémoriel sur le contenu favorise la production (automaticité et charge cognitive) (DERIX et al., 2014).
- suite à des accidents cérébraux par exemple, des transformations structurelles durables sont déclenchées ce qui justifie la validité d'un travail d'entraînement.

La cognition dépend de deux éléments à savoir les acteurs et la situation (environnement). Pour HUTCHINS (1997), le savoir est le résultat d'un processus où l'humain, artefacts et environnement coordonnent ensemble dans une relation et grâce à des outils fournis par le contexte (SALOMON, 1997), les humains réfléchissent en collaboration. La cognition humaine est ainsi installée dans les interactions établies avec l'environnement physique et social et se développe dans la pensée et dans l'action.

L'analyse du développement cognitif diffère d'un chercheur à un autre¹⁷, par exemple pour TOMASELLO (2003) le langage résulte du développement de la capacité à partager des intentions et donc à comprendre et interpréter le discours de l'autre. Toutes ces réflexions demeurent insatisfaisantes dans la mesure où elles ne répondent pas à toutes les questions posées, quant au développement cognitif, sachant que l'acquisition langagière est parfois considérée comme le résultat d'une compétition entre trois comportements: reconnaître les structures grammaticales, désigner les choses sous différents points de vue et utiliser des stratégies de communication (MCWHINNEY, (1987). En effet, ce modèle de compétition affirme l'existence de capacités innées étant donné que les interactions, dont les énoncés sont de plus en plus complexes, impliquent des universaux assurant l'élaboration des

¹⁷ Piaget (1970), d'une part, postule que le développement cognitif de l'enfant détermine son développement verbal et Vygotsky (1934/1997), d'autre part, attribue au langage une fonction de médiation essentielle au développement de l'intelligence: toutes les fonctions psychologiques relèvent de processus d'abord interpersonnels, qui deviennent ensuite des processus intra-personnels. L'enfant oriente ses propres actions par son langage intérieur une fois qu'il a intériorisé les modes d'intervention de l'adulte. Pour Vygotsky, les fonctions intellectuelles se construisent d'abord dans les interactions sociales pour s'intérioriser ensuite; le langage y a une place centrale.

stratégies de traitement des données linguistiques qu'imposent les capacités limitées du système cognitif (perceptives, attentionnelles, mémorielles) (NARCY-COMBES, 2018)

Par ailleurs, TOMASELLO (2003, 295-297) liste quatre séries de processus impliqués dans le développement langagier :

- la lecture des intentions qui permet les apprentissages symboliques;
- les processus (probabilistes et implicites) de schématisation et d'analogie;
- l'enracinement cognitif et la compétition entre les formes dans le discours social;
- l'analyse distributionnelle contextualisée (également statistique et implicite) d'où émergent les catégories sémantiques et phonologiques.

En somme, la psychologie cognitive nous permet d'étudier les activités mentales, qui assureront pour l'homme une représentation interne de données qui lui sont externes ; de même qu'elle nous aidera à déterminer par quels moyens ou mécanismes nous parvenons à réaliser les tâches auxquels nous sommes confrontés.

II-1.2.2. La psycholinguistique

Le langage est considéré comme une spécificité de l'être humain. En effet, même si nous rencontrons sous certaines formes des rudiments de langage chez les espèces proches (primates) voire éloignées (mélodies des oiseaux), le langage humain quant à lui, demeure par sa nature le plus complexe. Il constitue ainsi le plus grand domaine d'étude cognitiviste, appelé psycholinguistique¹⁸. Divers phénomènes mis en évidence permettent de se rendre compte de l'importance du langage. La psychologie ainsi, s'intéresse aux pathologies du langage affectant les capacités linguistiques, qu'il s'agisse de pathologies acquises ou pathologies développementales¹⁹.

Il est à souligner que l'adhésion une théorie psychologique du langage de référence occupent une place aussi importante dans la didactique que celles qui sont liées à une théorie linguistique ou à la maîtrise d'une technologie avancée. En effet, plusieurs écoles de pensées dont le béhaviorisme, le constructivisme et le cognitivisme ont influencé la didactique des langues. (CUQ, 2003 : 208).

¹⁸ Psychologie.psyblogs.net/2012/01/cours-langage-et-langues.html, consulté le 20 juin 2015

¹⁹ Il s'agit des aphasies et de la dyslexie.

Née d'une rencontre entre la linguistique et la psychologie, la psycholinguistique a pour objet l'étude des processus cognitifs qui sous-tendent la compréhension et la production des messages linguistiques et ceux qui conduisent l'appropriation d'une langue, qu'elle soit première, étrangère ou seconde. Elle s'inspire alors de nombreuses disciplines, telles les sciences du langage, la neurologie et la neurobiologie, la psychologie et les sciences cognitives.

Si nous nous intéressons à l'acquisition des langues, la psycholinguistique se penche sur les capacités mentales qui permettent l'acquisition L1 ou d'une L2. Reconnaisant ainsi, les disparités existant entre l'appropriation d'une L1 ou d'une L2, les chercheurs postulent l'existence de mécanismes cognitifs de traitement de langage et d'appropriation des langues que les apprenants exploitent quels que soient le type et la situation d'acquisition (CUQ, 2003 : 208).

En effet, la psycholinguistique constitue un domaine de recherche qui a pour but l'étude d'actualiser les mécanismes qui interviennent pour le développement du langage particulièrement dans la production, la compréhension, l'acquisition du langage... Elle dépend ainsi de la linguistique comme de la psychologie, s'intéressant à l'étude des processus cognitifs (ce qui se passe dans le cerveau pendant l'apprentissage et la production). En effet, elle s'exprime dans trois domaines à savoir : l'encodage (comprendre l'émission), le décodage (comprendre la réception) et l'apprentissage concernant la langue étrangère.

Dans le paysage riche de la psycholinguistique, les chercheurs ont opté pour des choix théoriques souvent contradictoires mais très diversifiés. Ainsi, elle date des années 1965 à la suite des travaux de Chomsky. Rappelons que l'école chomskyenne a inspiré les recherches en psycholinguistique. Effectivement, elle a fait réellement « exploser » cette discipline, surtout lorsque MILLER (1962) applique les règles de la linguistique transformationnelle à la psychologie. La psycholinguistique gagne, ainsi, en autonomie par rapport à la psychologie.

Dans l'étude de la compréhension des phénomènes langagiers, l'objectif des chercheurs est de savoir comment est construite une représentation structurée de la phrase à partir d'un énoncé (COLONNA & PYNTE 2004 : 152-156). Plusieurs méthodes expérimentales indirectes fournissent des informations qui se basent sur le fait que le langage est souvent ambigu.

CARON souligne que c'est surtout sur la compréhension que ce type d'études s'est porté (1989-2015 : 16-18).

Parmi les méthodes qui nous semblent pertinentes pour notre étude, nous citons

- La méthode *off-line* selon NARCY-COMBES (2018) qui consiste à :

« faire passer un questionnaire à partir duquel on présente un matériel linguistique ambigu/modifié aux participants, puis on leur demande de répondre à une question de compréhension qui porte sur la partie ambiguë pour savoir comment ils lèvent l'ambiguïté. Une seconde possibilité consiste à présenter une phrase ambiguë/modifiée incomplète, puis à demander de la compléter afin de voir comment ils désambiguïsent la phrase. »

GULEA (2003 : 24) précise que depuis les années soixante, MILLER (1972) et ses collaborateurs ont formulé l'hypothèse que :

« Lorsque le locuteur produit une phrase complexe, il le fait en générant une phrase-noyau, puis en appliquant ensuite une ou plusieurs transformations facultatives (phrases dérivées). Inversement, un sujet qui entend une phrase complexe doit d'abord appliquer des opérations de dé-transformation avant de trouver le noyau et de l'analyser. Par conséquent, toute transformation est individuelle, mesurable dans le temps, indépendante. De nombreuses recherches expérimentales s'ensuivirent. »

De nos jours, en didactique des langues, on est loin des présupposés épistémologiques de Chomsky et plus particulièrement de l'autonomie des processus syntaxiques. Comme la prise en considération du discours sur le plan linguistique ainsi que des «facteurs psycholinguistiques » est absente, les enseignants formés à la faculté par les nombreux professeurs « adhérents » de la théorie chomskyenne avaient intérêt à *accorder une place prépondérante à l'apprentissage de la grammaire et à négliger les aspects communicatifs* (le développement du dialogue, de la volubilité, etc.).

De nos jours, les chercheurs (LEDOUX, 2003, RANDALL, 2007, GINESTE et LE NY, 2002) précisent que la mémoire et d'autres systèmes cognitifs jouent un rôle important dans le langage tout en admettant la spécificité de certains aspects du traitement du langage. Par ailleurs, la perception et la production du langage a fait l'objet de nombreuses études en

psychologie et en psycholinguistique, (BADDELEY 1986, Randall 2007, GINESTE et LE NY, 2002). En effet, il s'agit là d'un champ d'étude très large, il serait donc inconséquent d'affirmer ou de le décrire en quelques lignes. Il sera seulement question ici de mentionner, seulement, à grands traits les problématiques à l'origine de ces recherches, ainsi que les conclusions générales auxquelles elles ont abouti.

L'objet des travaux psycholinguistiques d'orientation «génétique» était d'une part d'expliquer la nécessité de l'acquisition de certaines structures cognitives pour la construction du langage, et de repérer, d'autre part, les processus d'approche spécifiques que doit développer l'enfant pour assurer la maîtrise de certaines structures de la langue. Par ailleurs, « l'enfant quel que soit le contexte socio-culturel dans lequel il est placé, généralise et isole les caractéristiques de ses actions ; ainsi, il organise sa connaissance, chaque étape agençant, rééquilibrant les acquis précédents. En effet, la neuropsychologie et les neurosciences avancent que le développement de l'être humain dépend de l'environnement social et culturel auquel il appartient. Et c'est ainsi que le discours occupe désormais une place importante pour l'étude du fonctionnement et du développement du langage chez l'individu. (NARCY-COMBES, 2018 : 4)

D'un point de vue langagier, l'enfant ne parle que si on met à sa disposition un modèle, c'est-à-dire s'il a entendu parler une langue précise BRONCKART (1977 : 270). La troisième vague des psycholinguistes, dont on a parlé précédemment est appelé donc à se pencher sur l'étude des facteurs cités par Piaget, à savoir la constance de l'objet et la reproduction différée (créée non comme une copie passive de la réalité, mais comme une reproduction active de celle-ci). Sans s'attarder sur les détails de la théorie piagétienne ainsi que dans des jugements qui portent sur certains aspects de la relation cognition – langage, nous soutiendrons avec BRONCKART – citant BRUNER (1975) - que cette hypothèse est confirmée dans son aspect essentiel, c'est-à-dire que la manifestation du langage requiert l'accomplissement du développement sensori-moteur.

L'étude d'orientation psycholinguistique dans l'apprentissage des langues s'inspire des procédés utilisés par les autres sciences sociales, à savoir l'observation systématique, l'enquête, l'expérimentation à partir d'une hypothèse. Plus précisément, l'analyse des erreurs tente d'expliquer des mécanismes de l'apprentissage. Ainsi a-t-on pu parler

d'universaux linguistiques, de régularisation, de fossilisation des erreurs, de transferts, d'interférences ainsi que de plusieurs interlangues.

Il est à remarquer que le problème épineux que constitue la psycholinguistique actuelle consiste à délimiter son véritable objet et ceci pour au moins deux raisons :

- Comme nous l'avons vu précédemment, il existe encore des d'options théoriques très diversifiées et même opposées, toute précision tranchante de son champ demeure risquée.
- Dans ce domaine, les théories d'ensemble sont assez rares, une bonne partie du territoire de la psycholinguistique a été « réquisitionnée » au cours des dernières décennies par la linguistique pragmatique (définie comme une relation entre les signes et leurs utilisateurs (CRISTEA, 1984 : 217), la théorie de l'énonciation, la sociolinguistique, la linguistique du texte, l'analyse du discours, la science de la cognition. La psycholinguistique serait donc dans l'obligation d'absorber et d'exploiter les acquis de ces disciplines, ou de renoncer à certains domaines qui se sont ajoutés au sien. (GULEA, 2003: 30)

II-1.2. Théories linguistiques

II-2.4.1. L'enseignement de la grammaire

Comme nous l'avons précisé auparavant, l'acquisition du langage est parfois considérée comme le résultat d'une compétition entre trois comportements en l'occurrence: la reconnaissance des structures grammaticales, l'indication des choses sous différents jugements et l'utilisation des stratégies de communication.

En effet, il s'avère que dans certains cas, la grammaire enseignée explicitement peut donner des fruits et être utile, souligne RANDALL (2007), dans la mesure où les apprenants sont souvent captés et tentés par ses éléments en matières de compréhension ou de production, surtout lorsqu'il s'agit des règles morphosyntaxiques simples. La réflexion sur la langue ne doit pas être l'objet d'une activité proprement langagière, mais « cela impliquerait alors que l'enseignement de la grammaire traditionnelle serait efficace dans le cas d'items langagiers prototypique. Si ainsi la charge cognitive et mémorielle est augmentée par l'apprentissage de la terminologie grammaticale, alors d'autres formes d'apprentissage (c'est-à-dire des

instances et une simple analogie de surface) pourraient bien être plus rentables. » (JPNC et MFNC, 2018)

Par ailleurs, il est à noter que la répétition et l'attention sont deux processus qui ont un lien avec l'apprentissage implicite et explicite. Dans plusieurs contextes d'enseignement d'une langue étrangère que l'on pourrait appeler aussi additionnelle (NARCY-COMBES, 2018), l'explication d'une règle grammaticale désignée comme « point linguistique » est souvent suivie par la mise en pratique d'un ensemble de modèles de phrases considérée comme une systématisation. Cette dernière est une étape à travers laquelle l'apprenant met en application la règle dans de nouveaux contextes. Ce type d'enseignement selon SKEHAN (1998) favorise la réduction de la charge cognitive étant donné que l'apprenant focalise son attention sur les particularités de la langue étrangère, ce qui permet ainsi la création des connexions.

La connaissance explicite semble indispensable dans les activités individuelles même si cela dépend de chaque apprenant car il n'existe pas de mécanisme qui permettrait la conversion des connaissances explicites et des corrections en un automatisme langagier. Cependant, les SPA (effets de reprises) avec la production initiale donneraient lieu, grâce à la médiation du professeur, à des productions automatiques de la langue.

Pour ce qui est du côté de l'enseignant, son cours ne doit pas traiter essentiellement de la grammaire car ceci ne se fait que dans le département de langue et littérature françaises. *« De manière générale, celui ou celle qui se rend en classe de langue ne le fait pas pour assister à des leçons de grammaire ou devenir grammairien. Il (ou elle) le fait pour apprendre à faire usage du français et découvrir de la sorte une langue dotée de propriétés particulières qui sont en plus ou moins grand écart avec la sienne. Pour ce faire, l'enseignant responsable du cours va mettre en place un dispositif assez complexe qui va permettre à l'élève de se familiariser avec les usages et formes de cette langue. Avec l'aide du professeur, de manuels, de dictionnaires, de grammaires, l'élève va tenter de repérer, dans les énoncés entendus, s'il s'agit d'un dialogue, un certain nombre d'éléments sonores qu'il va tenter d'articuler en constituants lexicaux, syntaxiques, entre lesquels il va observer des phénomènes de variations bref qu'il va s'efforcer de grammaticaliser. »* (VIGNER, 2004: 17).

De même, il est souvent utile de focaliser sur l'intérêt des apprenants ainsi que sur les formes linguistiques et ce par le biais des exercices de sensibilisation, reprises de différents exemples et de corrections explicites en se référant ou non aux aspects grammaticaux. Cela a été validé par RANDALL (2007) qui confirme les résultats des pratiques d'enseignement de la grammaire en amont. Toutefois, cela demeure plus ou moins inapproprié pour l'apprentissage des langues étrangères afin d'éviter toute approche préparée, R. ELLIS (2001) souligne que l'enseignement de la grammaire ne permet d'assumer qu'une partie d'opérations nécessaires en langue additionnelle.

Ce principe complète l'idée de LONG (1991) qui explique les trois options d'enseignement de base à savoir :

- La priorité accordée au sens,
- Les productions des apprenants qui servent de support de base pour améliorer leur apprentissage. Cette option réunit à la fois le sens et la forme.
- L'étude formelle des aspects linguistiques. En effet, les formes peuvent être présentées soit explicitement en enseignant la règle ou implicitement en proposant des exercices d'inférence.

Il s'avère nécessaire d'évoquer la question de l'impact de la LM ou « langue initiale » sur l'apprentissage du français car il semble que dans certains cas, l'étudiant marocain active sans y prêter attention les règles de la langue arabe ou de l'anglais ou de l'espagnol (s'il la connaît) sur le français:

« L'apprenant en français (langue cible) dans un milieu universitaire se base souvent sur la grammaire de sa langue maternelle (langue source) ou d'une langue étrangère première ou seconde. « Un élément présent dans des langues précédemment acquises est un meilleur candidat pour le transfert lors de l'apprentissage de la langue nouvelle. » (VERONIQUE, 2009 : 29).

Nous remarquons que certains étudiants qui maîtrisent l'arabe ou l'anglais peuvent facilement établir un rapprochement entre cette langue au français et profiter de plusieurs règles, c'est le cas par exemple de l'accord de l'adjectif et l'usage des prépositions pourtant ce rapprochement pourrait les entraîner dans des interférences.

Quand la grammaire est enseignée dans un contexte que ce soit de FLE ou de FOS voire de FOU, cela suppose du professeur une connaissance préalable du fonctionnement linguistique de cette langue (YOUSSEF, 2010: 4). Ce savoir ne peut être transféré instantanément car ceci requiert une réflexion sur le système grammatical, afin que l'enseignant puisse répondre aux besoins de ses apprenants. Comme ces derniers ne sont pas des linguistes (le cas les étudiants inscrits en physique-chimie), ils ont besoin d'explications plus accessibles et non des règles qu'on pourrait destiner à des natifs. (FOUGEROUSE, 2001: 172)

Si nous partons de l'idée selon laquelle l'apprenant d'une langue est le seul responsable de son apprentissage autrement dit, il est un acteur social qui a des tâches communicatives à accomplir dans un environnement donné, l'approche actionnelle situera la grammaire dans une logique de la pédagogie par tâches mettant en avant l'acquisition implicite des règles du système linguistique via l'interaction orale et spontanée. D'ailleurs Chiss et David le soulignent dans ces propos :

« La vocation d'une grammaire en langue étrangère est de permettre l'accès à une compétence de communication où se trouvent associées les structures grammaticales et les tâches communicatives. (2011 : 136). »

Il faut souligner que l'approche actionnelle donne lieu à une relation entre le cours en classe et le monde extérieur où l'apprenant doit mettre en pratique ses compétences langagières, sociolinguistiques et pragmatiques. En effet, « *elle est axée sur la création d'opportunités d'utilisation du langage réel* » avance (PLUSKWA et al., 2009 : 210); cependant, en appliquant la pédagogie par tâches dans l'enseignement de la grammaire, ceci impliquera l'acquisition d'une compétence communicative via l'accomplissement de tâches communicatives comme nous l'avons déjà souligné plus haut.

II-2.4.2. Compétences langagières requises

Lors de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère, quatre compétences fondamentales, à savoir la compréhension et la production orales et écrites, sont travaillées avec une légère prédominance de l'oral sur l'écrit. En effet, les théories actuelles mettent en avant les jeux de rôle, les dialogues, les simulations globales ainsi que les saynètes

contextualisées à l'aide des éléments déclencheurs tels que des images, les vidéos, les enregistrements, etc.

Si l'approche actuelle rend l'apprenant un acteur social et responsable de son propre apprentissage, il lui faut donc développer des compétences spécifiques qui lui permettront, à leur tour, d'améliorer dans sa microsociété sa langue parlée. Il est donc à noter qu'il existe deux types de compétences que nous ne devons pas confondre :

- Les compétences individuelles appartenant à l'apprenant « acteur social » renvoient aux savoirs et connaissances préalablement acquis c'est-à-dire les savoirs encyclopédiques, culture générale et qui ne sont pas forcément propres à la langue. ROSEN, E., et REINHARDT, C., (2010 :36) avancent que : « *Les compétences générales individuelles recouvrent les compétences qu'un individu possède, elles ne sont pas propres à la langue : ce sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières.* »

Les savoirs regroupent la connaissance du monde, à savoir les connaissances institutionnelles, organisationnelles disciplinaires, pédagogiques et aussi les savoirs socioculturels c'est-à-dire les traits distinctifs d'une société relatifs à la vie quotidienne, aux relations interpersonnelles... etc.

Les savoir-faire sont des facultés cognitives permettant à l'acteur social de mettre en place des stratégies et de les utiliser à bon escient afin de pouvoir d'interagir avec l'autre et de revoir ses maladresses dues aux confusions interculturelles généralement avec les natifs.

Par ailleurs, il est à noter que même les savoir-être sont à tenir en compte dans une situation d'enseignement et d'apprentissage. En effet, « *on ne doit pas attendre d'un apprenant qu'il change sa personnalité lorsqu'il apprend une langue, mais on doit plutôt l'aider à trouver les moyens d'exprimer et de développer cette personnalité profonde de manière harmonieuse, dans une langue et dans un contexte différent* ». (ROSEN, REINHARDT, 2010 : 37)

Les compétences communicatives qui sont indispensables pour l'apprentissage d'une langue étrangère constituent l'ensemble des connaissances, des habiletés qui assurent une

interaction (le conseil de l'Europe, 2001 : 15) tout en s'appuyant sur les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les savoir apprendre.

Si nous nous intéressons au découpage de la compétence communicative, nous remarquons que cette dernière se subdivise en trois grandes compétences : la compétence linguistique, la compétence pragmatique et la compétence sociolinguistique. En effet, les activités de communication langagières relèveront de la réception, la production, l'interaction et la médiation (CECRL, 2001 : 17-18). Nous ne pouvons pas dissocier ainsi l'usage de la langue des actions accomplies par l'utilisateur, l'approche est donc actionnelle et nous pouvons évoquer la notion de tâches.

La compétence linguistique regroupe les compétences lexicales, grammaticales sémantiques, phonologiques et orthographiques, donc tout ce qui a trait purement et exclusivement à la langue en elle-même. (ROSEN, REINHARDT, 2010 : 38) affirment ce qui suit: « C'est savoir des mots, des expressions et leurs sens, être capable de les réunir en des phrases correctes, percevoir et produire des combinaisons de sons de cette langue et l'écrire selon les préceptes orthographiques en vigueur ».

Pour ce qui est de la compétence pragmatique, elle est toujours associée aux actes de parole, autrement dit, réaliser des fonctions langagières. « La compétence pragmatique comprend également la capacité de bien gérer les interactions de la vie quotidienne ; par exemple, reconnaître l'ironie ou bien encore établir le contact avec quelqu'un dans la rue pour une demande d'information. » (Ibid. :38)

Quant à la compétence sociolinguistique, elle renvoie essentiellement au bon usage de la langue cible en fonction du contexte. Ceci requiert une connaissance au préalable des registres de langue, et surtout des marqueurs de relations sociales.

Après avoir passé en revue les différentes définitions que l'on donne à la grammaire, tout en précisant sa place dans la classe de langue, cette composante demeure la plus importante de toutes les autres composantes linguistiques pour le développement des compétences langagières. Nous allons passer maintenant à la didactique, discipline qui constitue la base de notre réflexion. Nous tiendrons compte dans les paragraphes qui suivent de l'utilité des

nouvelles technologies ainsi que leur apport dans l'apprentissage du français, et de leur pertinence dans l'approche par tâches dont nous profitons pour mener notre étude.

Au-delà d'une réflexion psychologique et psycholinguistique, un point sur les fondements théoriques en didactique des langues liés à l'apprentissage des langues éclairera notre étude qui nous a progressivement conduite à considérer la complémentarité des théories émergentiste (O'GRADY, 2010 ; ELLIS, 1998) et socioconstructiviste (VYGOTSKI, 1934). Il en découle une approche par tâches renouvelée qui favorise la mise en place de réelles tâches sociales

II-1.3. Didactique

II-1.3.1. Les TIC au service de l'apprentissage du français

Le domaine de l'apprentissage des langues étrangères notamment du français, comme les autres domaines, n'a pas échappé à l'intégration des TICE dans les dispositifs. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication incluent les technologies utilisées dans le traitement et la transmission des informations. Dans un sens plus large, elles renvoient à la fois à des outils matériels à savoir les instruments, les appareils, etc... et regroupent les méthodes et les moyens associés à l'utilisation de ces outils. Comme le précise Yves Bertrand (1990 : 100), les TIC désignent :

« L'ensemble des supports à l'action, qu'il s'agisse de supports, d'outils, d'instruments, d'appareils, de machines, de procédés, de méthodes, de routines ou de programmes, résultent de l'application systématique des connaissances scientifiques dans le but de résoudre des problèmes pratiques» .

En sus, JEAN-PIERRE ROBERT (2008 : 198) a précisé :

« Les TICE regroupent, pour des fins d'enseignement ou d'apprentissage un ensemble de savoirs, de méthodes et d'outils conçus et utilisés pour produire, entreposer, classer, retrouver et lire des documents écrits, sonores et visuels ainsi que pour échanger ces documents entre interlocuteurs, en temps réel ou différé. (...) »

Chercheurs, didacticiens et pédagogues considèrent les TIC comme des instruments au service des projets pédagogiques. Elles créent avec l'enseignement une interaction liée à leur dynamique (CHARLIER, DAELE, & DESCHYVER, 2002). Analysant la place et les usages des TICE dans l'apprentissage des langues vivantes, F. MANGENOT (2002 : 129) propose deux explications à l'ampleur de leurs utilisations :

« L'apprentissage des langues vivantes est l'un des domaines auquel on a le plus –et le plus tôt – cherché à appliquer l'outil informatique. Cela s'explique sans doute à la fois par la croissance exponentielle de la demande sociale d'apprentissage des langues et par une certaine tradition d'autodidaxie dans ce domaine ; une autre raison moins positive pourrait être que la vision de l'apprentissage des langues, jusque vers la fin des années soixante-dix, était très béhavioriste et s'accommodait donc bien des applications de type «drill and practice» (exercices structuraux) que l'on réalisait au début de l'informatique éducative. »

Par ailleurs, les TIC proposent de multiples opportunités à la disposition de l'enseignant afin qu'il accède à divers matériaux et qu'il les intègre dans son enseignement du français à travers le multimédia et les moyens de communication à distance de manière asynchrone (courrier électronique) ou synchrone (échange oral ou écrit). A ce propos, GUICHON (2006, p.11) précise que :

« Les technologies et leur potentialités, réelles ou supposées, servent de levier pour reposer des questions liées à l'apprentissage des langues : le diaporama, par exemple, devait permettre de capter l'attention des apprenants ; les TICE allaient accroître la motivation, individualiser les apprentissages, respecter les profils cognitifs, rendre l'apprentissage plus ludique, plus attrayant, plus interactif ».

Internet, quant à lui, offre des potentialités techniques sous plusieurs dimensions visuelles et sonores importantes pour la conception des micro-tâches d'entraînement sur la langue. Les TIC contribuent pour un travail cognitif de remédiation à travers Internet en permettant à chaque apprenant d'assurer son apprentissage de façon individualisée et autonome. Ainsi, ils permettent à l'apprenant de travailler à son rythme et lui procurent des moyens d'éveiller sa curiosité et d'aller ainsi vers la nouveauté, ce qui contribue à renforcer sa motivation.

Sans prétendre à l'exhaustivité, nous rappelons en synthétisant la liste des fonctionnalités des TICE. Ce rappel s'appuie essentiellement sur les réflexions de synthèse de LANCIEN (1998), WHITE 2003, BERTIN et al. (2010), et MANGENOT (2014). En effet:

- Les TICE permettent le travail dans l'instantané (création d'automatismes), mais également un travail en asynchronie et donc la gestion individualisée du temps (BERTIN et al. 2010).
- L'apprenant est plus actif devant un ordinateur qu'assis en classe (MANGENOT, 2002). Il « agit » et donc apprend (cf. PIAGET, 1970) car il stabilise des réseaux synaptiques (RANDALL, 2007).
- Comme elles favorisent une interactivité permanente (MANGENOT, 2001), les TIC permettent l'individualisation mais sans isolement (BRUDERMANN 2010, Khalil 2011, par exemple).
- La multicanalité (son, image, texte) et la multiréférentialité, croisements et attitude de relativisation face à l'information reflètent la complexité de la communication actuelle (LANCIEN 1998).
- L'apprenant est confronté à la prise en compte immédiate des effets de l'étrangeté des messages dans un autre code et il est en contact direct avec l'autre dans son monde comme le montrait déjà HELMLING et al. (2007).
- La machine apporte souplesse et créativité au niveau des tâches, en particulier l'apprenant peut concevoir lui-même ses tâches (BERTIN et al. 2010, MANGENOT 2014).
- Dans des tâches où s'exprime sa créativité et au contact d'autres, l'apprenant peut évaluer ses besoins langagiers (BERTIN et al. 2010).
- L'ordinateur évite la surcharge cognitive en gérant les opérations, et de ce fait l'apprenant peut se focaliser sur ce qui importe (BERTIN et al. 2010).
- Les potentialités techniques modifient la nature des micro-tâches en les rendant plus susceptibles de créer des automatismes en contextes légitimes (BERTIN et al. 2010).

- La Communication médiée par ordinateur (CMO) autorise d'authentiques tâches sociales en contexte pluriel ce qui légitime le besoin de s'exprimer dans un autre code et met en relief les obstacles (GROSBOIS 2011, BERTIN et al. 2010).

Certains chercheurs estiment que l'utilisation des TIC ne peut être efficace que si un travail en amont est établi. Leur intégration doit répondre aux besoins des apprenants et être adapté aux objectifs pédagogiques (CHARLIER et al., 2002), cela ne peut se faire que par un choix bien explicité et analysé via ses différents usages ce qui permettrait la construction d'une démarche adéquate. D'où la nécessité de former les enseignants au bon usage des TIC pour réussir les projets pédagogiques et non pas pour impressionner et obtenir des résultats à courts termes. Par conséquent, ils auront intérêt à concevoir eux-mêmes les usages des TIC les plus convenables pour une mise en place d'un projet pédagogique. Comme BARON (2000) l'a avancé, cela requiert que « *les enseignants (non pas individuellement mais en tant que profession) se les soient appropriés, en aient une maîtrise notable et soient convaincus de leur utilité, ce qui est encore loin d'être le cas* ».

Par ailleurs, les TIC permettent l'individualisation des parcours dans la réalisation de la tâche tout en amenant à interagir dans le travail, en conséquence les processus cognitifs et sociaux seront déclenchés. En effet, grâce à des activités individuelles, les apprenants seront capables de réaliser leurs travaux collaboratifs avec leur propre rythme.

En somme, les TIC représentent un important potentiel d'innovations pédagogiques et un réservoir quasi infini de nouvelles pratiques pour l'ensemble du système éducatif (BENTAIB, M., 2012). En effet, elles sont considérées comme des amplificateurs mentaux, des déclencheurs cognitifs qui renforcent les moyens d'exécution et de contrôle des actions efficaces, favorisant l'interaction permanente (MANGENOT, 2001), et assurant la transmission quasi-illimitée des données, dans la mesure où ils ont le pouvoir de stimuler le développement des habiletés intellectuelles chez l'apprenant telles que la capacité de raisonner, d'apprendre à apprendre, d'interagir, d'explorer, d'expérimenter, etc. (LINARD, 2001).

II-1.3.2. L'approche par tâches dans les dispositifs d'apprentissage

Comme nous l'avons déjà évoqué, les TICE apportent des fonctionnalités considérables ainsi que des solutions pratiques notamment pour les tâches dans les dispositifs. D'une part, l'apprenant pourrait être en mesure de faire connaître sa créativité et il pourrait estimer ses besoins langagiers, d'autre part, en comparant ses tâches avec d'autres.

La tâche est devenue une pratique très courante dans le domaine de la didactique. Elle intervient dans le contexte d'enseignement/apprentissage du FLE (ELLIS, R., 2003, NUNAN, D., 2004, NARCY-COMBES, J-P., 2005, MANGENOT, F., & LOUVEAU, E., 2006) et dans l'environnement socio-culturel dans lequel l'apprenant s'inscrit et construit ses connaissances.

Pour la définir, NARCY-COMBES (2005 : 167) considère la tâche comme étant « *une activité menée par l'apprenant dont l'objectif est de déclencher les processus mentaux qui conduiront à un apprentissage et qui permettra une évaluation personnalisée* ». Nous pouvons donc retenir que toute tâche est censée stimuler le processus d'apprentissage et garantir une « *information critique personnalisée* » comme la décrit Nancy-Combes. De même, cité par (Dervin, 2009 :112), SKEHAN (1998) a avancé « *en termes d'apprentissage d'une langue, une bonne tâche devrait permettre aux apprenants d'améliorer leurs compétences de communication en direct (fluency), leur précision pragmatique et une certaine complexité dans la production langagière* ». Cela permet d'évaluer le progrès des apprenants et leur compétence dans la réalisation de la tâche.

Les tâches peuvent être réparties en deux classes : macro-tâches et micro-tâches (cf. R. ELLIS 2003, NARCY-COMBES 2005). **Les macro-tâches** sont définies comme étant réalistes. Elles dépendent de l'observation de situations de communications « authentiques » ou encore des tâches « de mise en scène » de la réalité comme les décrivent (DEMAIZIERE & J. P. NARCY-COMBES, 2005 : 45-46). Ces macro-tâches mènent vers une production langagière ouverte car leur réalisation se fait dans un milieu d'interactions sociales qui favorise la négociation du sens facilitant l'acquisition du FLE et permettant de créer des SPA (Situations

Potentiellement Acquisitionnelles)²⁰. Nous pouvons citer : les simulations globales, les MOO's (*Mud – Multi-User Domain / Dimension – Object Oriented*), la cyberenquête, les situations problèmes, étant de bons exemples de macro-tâches. Ces dernières découlent d'hypothèses interactionnistes et/ou socioconstructivistes (cf. NARCY-COMBES, 2005, GUICHON, 2007). Ainsi, nous pouvons identifier de types de ces macro-tâches à savoir les macro-tâches de type A (sans production en L2)²¹ et B (avec production en L2). Centré sur la réception, le premier type renvoie essentiellement aux problèmes rencontrés par les apprenants lors de leur apprentissage de la L2. Selon le diagnostic relevé et les besoins que manifestent les apprenants, le tuteur/enseignant prévoit une série d'activités qui s'inscrit dans les micro-tâches permettant la réalisation de cette macro-tâche. Le type B, quant à lui, réfère à une production langagière individuelle ou à une tâche collaborative. A ce propos, Nancy-Combes, a souligné le risque que peut prendre un apprenant en produisant de l'output avant que sa saisie n'ait été efficace. Ceci donnera lieu à une production précoce qui ne répond pas aux critères de L2. Il serait donc pertinent de commencer par les tâches de type A pour aider l'apprenant à réaliser des productions langagières conformes aux normes de L2. Ensuite, après un moment d'entraînement sur *l'intake (connaissances acquises)* et en tenant compte de la performance des apprenants, le tuteur va suggérer progressivement des macro-tâches B c'est-à-dire avec production.

²⁰ -c'est une séquence ternaire caractérisée par une production de l'apprenant (dite « auto-structurante »), une réaction (reprise, demande etc.) « hétéro-structurante » du natif et une reprise « auto-structurante » de l'apprenant ;

-c'est une séquence à focalisation métalinguistique ;

-elle s'accompagne le plus souvent d'un « contrat didactique » par lequel le natif cherche à aider l'apprenant. Le jeu des places énonciatives, conduisant à une éventuelle énonciation du natif en lieu et place de l'apprenant (« un putsch énonciatif »), constitue, selon les auteurs, l'un des indices les plus sûrs de ce type de séquence.

²¹ Cf (Narcy-Combes, Jean-Claude Bertin et al, chapitre 11., 2010) pour plus de précisions sur ces types de tâches.

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

En ce qui concerne **les micro-tâches**, elles sont des tâches considérées comme analytiques et centrées sur la langue principalement. Elles sont moins réalistes et elles portent sur la gestion du sens et la focalisation de l'attention sur des phénomènes importants. Ces tâches sont choisies selon les besoins du programme de L2 ; ce sont des tâches d'entraînement. En effet, elles reposent essentiellement sur les activités du multimédia grâce à certains logiciels destinés au "grand public", de ressources pédagogiques et à l'aide de certains dispositifs disponibles sur la Toile. Ces tâches résultent des hypothèses cognitivistes et constructivistes qui admettent que « *le résultat d'un entraînement est transférable à des emplois réalistes* » (ibid, 2005 : 54). Bref, elles permettent de finaliser le travail déjà entamé dans les macro-tâches. En effet, les macro-tâches et les micros tâches peuvent se compléter dans la mesure où une série de micro tâches peut résoudre les problèmes rencontrés par les apprenants dans les macros tâches.

A ce propos, Demaizière & J. P. Narcy-Combes (2005 : 45-64) soulignent que les micro-tâches seront plus opérationnelles si elles poussent les apprenants à repérer (*noticing*), à faire vivre de « mini-SPA » :

« On postule que si ces micro-tâches parviennent à faire vivre de "mini-SPA" aux apprenants, elles seront efficaces. L'apprentissage par la découverte entraînera ainsi l'apprenant à repérer (notice), à percevoir en quoi son observation le sert et le dessert, et cela ne peut que rejaillir lors des échanges langagiers hors tâches. Dans un dispositif où cohabitent macro-tâches et micro-tâches, en fonction de ses besoins, l'apprenant travaillera dans un environnement où il a des interactions langagières non purement scolaires, sans être perturbé par le changement entre une situation scolaire et une situation sociale de la vie "réelle" et il sera soutenu par une médiation qui lui permettra de compenser les problèmes d'apprentissage qu'il rencontre par un entraînement spécifique (micro-tâches) »

Ces mini-SPA (Situations Potentiellement Acquisitionnelles)²² permettront distinctement, d'une façon ou d'une autre, un repérage par l'apprenant lors des échanges langagiers. Comme nous l'avons déjà précisé, les micro-tâches et les macro-tâches sont corollaires. Autrement dit, les micro-tâches interviennent après un repérage au cours de macro-tâches qui ont provoqué des obstacles au niveau de la langue. Dans ce cas-là, l'intervention ou la médiation de l'enseignant / tuteur a pour but de proposer aux apprenants, en fonction de leurs besoins, des micro-tâches de remédiation et d'entraînement sur la langue. Dans le cadre de notre recherche, nous allons travailler sur des macro-tâches et des micro-tâches dans un dispositif hybride afin d'améliorer l'acquisition des apprenants en français en tant que langue étrangère dans un contexte marocain.

²² 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).

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

Ce tableau nous permet de distinguer deux types de micro tâches à savoir A et B tout en précisant les objectifs de chacune, leur caractéristiques, façon avec laquelle ils s'organisent.

II-1.3.3. La tâche dans la perspective actionnelle

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 selon (ROSEN, 2009: 8). Narcy-Combes (2012 : 12) ajoute que si l'approche communicative s'appuie sur la participation des apprenants à « des échanges authentiques ou simulés en classe », la perspective actionnelle quant à elle, implique les apprenants « dans des actions collectives tant dans la classe que dans le monde réel ». Nous relevons ainsi les disparités existant entre les deux approches que nous résumons dans le tableau ci-dessous :

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 3: Différences entre AC et PA (Narcy-Combes 2012 : 10)

A partir de ce tableau, nous repérons la première différence dans le passage de l'interaction interindividuelle à l'action sociale, c'est-à-dire à la co-action qui peut inclure ou non des activités langagières (cf. R. NARCY-COMBES 2012, 2010a, PUREN 2009a, 2009b, 2004, ROSEN 2009). Selon le conseil d'Europe (2001, 16) 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).

Pour ce qui est de la deuxième différence, elle concerne la communication qui constitue désormais un objectif social dans la perspective actionnelle d'où la mise en avant de la compétence plurilingue et pluriculturelle (PUREN 2009).

La troisième différence consiste à distinguer entre emploi et apprentissage de L2. En effet, si l'approche actionnelle considèrerait la classe comme espace garantissant une mise en pratique de la langue dans des situations plus ou moins réelle, la perspective actionnelle distingue entre emploi réel dans le cadre d'actions sociales et apprentissage qui peut passer par des tâches intermédiaires (NARCY-COMBES, J.-P. 2012 : 10, 2010a : 225).

RIBA souligne dans son article « Conception et validité des tâches évaluatives dans une perspective actionnelle » (2009 : 62), l'importance de l'engagement de l'apprenant dans son apprentissage et ce, à travers la réalisation de la tâche. Pour lui, la tâche doit être « authentique » et nécessite des « compétences complexes, langagières et non langagières ». A travers cette tâche, l'apprenant doit éprouver un « sentiment d'efficacité personnelle » c'est-à-dire que l'apprenant doit être conscient de son engagement vis-à-vis de la tâche à réaliser et de sa réussite.

Retenons aussi que les apprenants sont invités à devenir plus autonomes dans la réalisation de la tâche à travers leur collaboration avec d'autres apprenants pour « favoriser les

interactions entre les divers partenaires de l'acte éducatif et créer des occasions de conflits sociocognitifs propices au recul métacognitif nécessaire à tout acte d'apprendre» (CATROUX, 2006 : 4). Le fait de rendre l'apprenant actif et auteur de son propre apprentissage permet de redonner à l'apprentissage un intérêt et de le rendre attrayant grâce à la réalisation d'activités diverses et pertinentes. Cela permettra à l'apprenant d'avancer à son propre rythme en toute autonomie afin d'acquérir de nouvelles compétences. Il s'agit d'une évolution et d'une progression graduelle vers l'autonomie (GRIGGS, 2009).

Il faut relever que la réalisation d'une tâche sociale s'appuie sur quatre exigences à savoir les exigences d'ordre langagier faisant appel à la maîtrise de la langue étrangère, les exigences d'ordre cognitif qui font appel aux habilités, telles qu'identifier, trier et organiser des données, les exigences d'ordre pragmatique qui requiert le bon usage de la langue afin de garantir la réalisation de la tâche dans un contexte donné, les exigences d'ordre disciplinaire faisant appel aux règles et connaissances spécifiques et enfin une dernière exigence sociale où les apprenants sont amenés à réaliser leur projet en groupe avec ce que cela implique d'habilités afin de pouvoir gérer le travail du groupe, de favoriser l'entraide et le partage des connaissances (NISSEN, 2003).

Dans ce chapitre, nous avons donné une définition de la psycholinguistique tout en présentant son apport dans la compréhension de l'acquisition des langues étrangères. En effet, il s'agit d'un lieu de rencontre qui permet l'échange de travaux et recherches menés dans les champs pour ce domaine tels que la didactique des langues, les sciences de l'éducation, la psychologie ainsi que les sciences de l'information.

La psycholinguistique se caractérise par le fait d'adhérer à la psychologie cognitive et implique la contribution et du linguistique et du psychologue dans la mesure où elle procède à une analyse linguistique tout en ayant recours aux méthodes psychologiques afin de répondre à plusieurs questions par exemple : comment le langage est produit par un individu ? Comment comprend-t-il le langage ? Comment un locuteur présente des problèmes langagiers ? ...

Par ailleurs, il a été question de voir de plus près l'ensemble des théories et de courants fondamentaux de l'enseignement et apprentissage et de préciser leur apport dans notre

positionnement didactique afin de justifier notre choix de l'étude en se focalisant sur l'utilité du français dans l'appropriation des contenus disciplinaires à l'université.

II-2. Théories et courants fondamentaux de l'enseignement et de l'apprentissage du français :

Face à la situation dans laquelle se trouve le système éducatif marocain, nous avons adopté une démarche action « interventionniste » pour pouvoir apporter des remédiations. Relevant de la psycholinguistique, l'approche interactionniste et socioconstructiviste et l'émergentisme constituent pour nous les théories sur lesquelles est fondée notre étude et des jalons qui permettront de situer notre problématique et déterminer, ainsi, notre positionnement. Avant de traiter les principales caractéristiques, nous allons présenter un schéma de ces principaux courants théoriques.

Socio-constructiviste	Constructiviste	Cognitiviste	Béavioriste
Enseigner c'est...			
Organiser des situations d'apprentissage propices au dialogue en vue de provoquer et de résoudre des conflits socio-cognitifs.	Offrir des situations obstacles qui permettent l'élaboration de représentations adéquates du monde.	Présenter l'information de façon structurée, hiérarchique, déductive.	Stimuler, créer et renforcer des comportements observables appropriés.
Apprendre c'est...			
Co-construire ses connaissances en confrontant ses représentations à celles d'autrui	Construire et organiser ses connaissances par son action propre.	Traiter et emmagasiner de nouvelles informations de façon organisée.	Associer, par conditionnement, une récompense à une réponse spécifique.
Méthodes pédagogiques appropriées			
Apprentissage par projets, discussions, exercices, travaux.	Apprentissage par problèmes ouverts, étude de cas.	Exposé magistral, résolution de problèmes fermés.	Programme d'autoformation assistée par ordinateur.

Tableau 4: Représentation schématique des principaux courants théoriques (Kozanitis, 2005, p. 1-14)

II-2.1. Approche cognitive

II-2.1.1. Cognitivisme et acquisition des compétences linguistiques

Théorie de la pensée, le cognitivisme issu du latin *cognitio*, signifie connaissance. Ce courant est défini par une option théorique et par un objet d'étude, qui considère le cerveau humain comme un système de traitement et d'interprétation de l'information nouvelle en fonction de l'information déjà stockée en mémoire et qui vise à rendre compte des fonctions complexes d'acquisition des connaissances. En effet, les théories cognitives se définissent comme un ensemble de sciences s'intéressant aux capacités mentales du système nerveux central, autrement dit, elles se concentrent sur les mécanismes mentaux comme la mémoire, l'attention, la perception, l'intelligence, le raisonnement et la résolution de problèmes (GOANAC'H, 1991). Elles focalisent, en particulier, l'attention sur la façon dont l'apprenant appréhende et emmagasine les nouvelles connaissances en concevant de nouvelles représentations et des structures mentales qu'il réemploiera plus tard, en s'appuyant sur l'hypothèse selon laquelle est considérée la pensée comme un processus de traitement de l'information.

Considéré comme l'un des initiateurs du cognitivisme, Bruner constate lors de ses travaux sur la catégorisation, que chacun des sujets qui faisaient l'objet de son expérience adopte des stratégies mentales différentes. Chose qui vient ébranler les principes behavioristes. S'intéressant au fonctionnement du cerveau, cette théorie accorde un grand intérêt à l'étude du fonctionnement de l'intelligence, la source de nos connaissances et les stratégies mises en place pour percevoir, mémoriser et procéder à un réemploi de ces connaissances. Ainsi, l'apprentissage se fonde sur les principes suivants :

- ✓ L'apprentissage résulte d'un traitement et d'un stockage de nouvelles informations par l'apprenant, ce qui suppose un apprenant actif et motivé.
- ✓ L'établissement d'un lien entre les savoirs antérieurs et les nouveaux savoirs par l'apprenant.
- ✓ L'apprenant procède à une organisation de ses connaissances.
- ✓ Une mobilisation d'un ensemble de stratégies cognitives et métacognitives ainsi que des savoirs disciplinaires.

II-2.1.2. Stratégies cognitives

Les fondements de la psychologie cognitive accordent un intérêt pour l'étude des stratégies cognitives. En effet, pour les théoriciens de la notion de stratégies cognitives, l'apprenant est considéré comme un participant actif du processus d'apprentissage. Il mettra à exécution ce qu'on appelle des stratégies cognitives d'apprentissage, de manière à ce qu'il déploie cette activité. De même, la psychologie cognitive nous rappelle le rapprochement de la notion de stratégie d'enseignement, du point de vue de l'enseignant, à celle de stratégie d'apprentissage. Certains auteurs font l'amalgame de ces deux notions et utilisent l'expression « stratégie d'enseignement-apprentissage » qui implique de façon simultanée les deux facettes du problème.

En psychologie cognitive, selon GAONAC'H (1991), la notion de métacognition est directement liée à celle de métaconnaissance qui est la connaissance qu'on dispose des processus en jeu dans son propre fonctionnement mental. En prenant l'exemple de la mémoire, on peut prouver l'existence de stratégies qui prennent en considération certaines caractéristiques d'ordre général ou individuel à savoir l'autorépétition de maintien, moyens mnémotechniques (rimes, mots clés, association)...etc. Ces stratégies peuvent tenir compte de l'objectif visé. La métamémoire est la prise de conscience, par le sujet, de son propre système de mémoire. L'utilisation et le contrôle de ces stratégies surgissent assez tard chez l'enfant (cf. CHI, 1976 ; FLAVELL ET WELLMAN, 1977.).

De même, FLAVELL (1981) insiste sur le fait de distinguer, parmi les stratégies d'apprentissage, la notion de stratégies métacognitives. De ce fait, cette dernière incite l'apprenant confronté à une tâche d'apprentissage, à recourir à des stratégies métacognitives qui favoriseront la gestion de son propre progrès et le développement de son autonomie ainsi que la réalisation d'un contrôle actif de la mise en œuvre des démarches nécessaires de manière à mener à bien son apprentissage et de renforcer ses performances. Par conséquent, si la stratégie cognitive se contente d'atteindre un objectif, la stratégie métacognitive quant à elle, vise à s'assurer que cet objectif a été réellement atteint. Afin de tenter de mieux distinguer la notion de stratégie cognitive de la stratégie métacognitive. KOZANITIS (2005 :10) donne l'exemple de la prise de notes :

« Lors d'un cours magistral par exemple, l'étudiant prenant des notes mettra en œuvre des stratégies cognitives qui faciliteront la transcription du discours du professeur de façon synthétique en conservant les idées principales, les transitions entre ces idées, l'organisation du discours, etc. Une fois la prise de notes effectuée, certains étudiants procéderont dans un premier temps à l'évaluation de la nature et de la qualité des notes qu'ils ont pour préparer l'examen. Dans un second temps, vient une phase de correction métacognitive comme suite à une difficulté remarquée à ce niveau. Ce contrôle sert à reconnaître différentes stratégies cognitives qui aideront à optimiser l'état des notes, en d'autres thèmes, un étudiant qui révise ses notes améliorera la structure en les complétant à partir de celles d'un camarade ou d'un enregistrement sonore du discours du professeur, etc. »

Ainsi, au moyen des stratégies métacognitives, l'apprenant peut repenser sa manière de réfléchir et de travailler, d'en juger l'efficacité, puis d'apporter des ajustements pour l'améliorer. A partir de cela, on peut naturellement comprendre l'intérêt accordé à ce type de stratégies.

Il est à noter qu'il existe différentes catégories de stratégies cognitives qui comprennent plusieurs types de stratégies. Inspirée de WEINSTEIN et MAYER (1986), la liste des stratégies les plus courantes se présente comme suit :

- ✓ Gestion du temps
- ✓ Gestion des ressources matérielles,
- ✓ Mémorisation,
- ✓ Compréhension,
- ✓ Gestion de l'activité cognitive,
- ✓ Utilisation des ressources humaines,
- ✓ Gestion des ressources affectives.

Si les stratégies cognitives et métacognitives peuvent éventuellement favoriser un enseignement systématique, ce dernier peut augmenter la performance des étudiants de

façon significative. De même, les auteurs WEINSTEIN et MAYER (1986) ainsi que PRESSLEY et HARRIS (1990) insistent sur la contextualisation de l'enseignement de ces stratégies, à l'intérieur des cours du programme. Dans le but de rendre l'enseignement de ces stratégies plus efficace, il serait intéressant qu'elles soient intégrées dans les programmes d'études habituels et qu'elles soient présentées aux étudiants comme étant des outils aidant à la réalisation des objectifs d'apprentissage. Néanmoins, pour un enseignement de qualité, il ne faudrait pas se contenter de montrer quoi faire aux étudiants, mais plutôt de montrer comment apprendre. TARDIF (1992) propose un modèle d'apprentissage qui se base sur l'utilité de l'acquisition progressive et concrète des stratégies cognitives et métacognitives. Le but de ce modèle est de susciter l'engagement cognitif et affectif, de montrer à l'apprenant comment traiter convenablement les informations et de le pousser à réaliser des transferts. Dans une telle situation, le professeur incarne le rôle de médiateur étant donné qu'il oriente l'activité cognitive de l'apprenant.

II-2.2. Pour une approche intégrée

II-2.2.1. Pour une approche socioconstructiviste

Rappelons que le constructivisme de Piaget (1970), en tant que théorie de l'apprentissage, s'inscrit en opposition au béhaviorisme qui limitait le processus d'apprentissage à une association stimulus-réponse (ROLLAND, 2011: 14-16). BRIEF (1977: 195) rappelle que :

« Le constructivisme piagétien se développe le long de deux axes distincts. Le premier peut être inséré avec des ajustements mineurs dans la panoplie des diverses théories de la connaissance tandis que le second axe est proprement dominé par des soucis psychologiques et serait plutôt un objet d'étude pour l'épistémologie analytique. »

Ce courant insiste sur le fait que les structures internes du sujet se construisent de façon graduelle à travers les interactions avec l'objet. Selon PIAGET (1967 : 56-57) : « *les idées sont antérieures à la langue, et la langue se construit au fur et à mesure des interactions* ».

Le constructivisme apporte les notions d'assimilation-accommodation repris dans les construits de nativisation-dénativisation d'Andersen (1983). Les compositions ascendantes (biologiques) sont activées par l'échange constant entre un organisme (apprenant) et

l'environnement physique et historico-social dans lequel il vit. Ce concept a été intégré dans l'approche interactionniste de VIGOTSKI (1934) traitant de « déclenchement social »²³

Cette approche, socioconstructiviste, représente un courant théorique qui focalise l'attention sur le développement du langage en examinant les interactions qui existent entre l'environnement langagier et le développement neurophysiologique de l'enfant (LIGHTBOWN et SPADA, 1999). Nous retenons donc, que dans le socioconstructivisme, le savoir est construit par l'apprenant et l'apprentissage se construit à travers l'interaction avec son milieu social, culturel et économique.

Dans son article « *Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement* », BARNIER (2009 : 9) note que « les conditions de mise en activité des apprenants sont essentielles. Non seulement l'acquisition de connaissances nouvelles ou la restructuration de connaissances existantes joue un rôle important dans les apprentissages mais c'est aussi le développement de la capacité à apprendre, à comprendre, à analyser ; en plus de la maîtrise d'outils. De même, Il ne suffit pas non plus de compter sur ce que l'enseignant transmet ou sur les formes de mise en activité des élèves confrontés à des situations problèmes, pour que les élèves apprennent mais plutôt sur des mises en interactivité (entre élèves et entre enseignant et élèves) afin que le savoir se construise.»

Dans le cadre socioconstructiviste, l'apprenant est au cœur de ce processus, il est responsable de son apprentissage. En effet, il acquiert la langue lorsqu'il est en interaction avec l'environnement social qui l'entoure. L'appropriation d'une langue étrangère (L2) dans un environnement d'interaction sociale réelle est donc indispensable pour lui. Pour les langues étrangères, nous sommes intéressée plutôt par l'interactionnisme social comme l'a indiqué M. F. COMBES-JONCHERAY (1999 : 397). Nous constatons que les approches interactionnistes s'intéressent au rôle des interactions sociales comme élément favorisant le développement du système de la L2 (cf. PEKAREK DOEHLER, 2000, dans Pallotti, 2002, en ligne). Ces auteurs focalisent l'attention sur la manière dont les apprenants acquièrent la langue et s'approprient de nouvelles compétences au cours de leurs échanges sociaux.

²³ Cf. G. Miras, J-p. Nancy Combes, Conséquences sur les pratiques d'une prise en compte intégrée des théories socio-constructivistes et émergentiste, P. 3

Il est vrai que l'approche socioconstructiviste s'intéresse au développement langagier, à l'apprentissage en général à travers des échanges où chacun s'engage pour communiquer quelque chose, mais il n'en demeure pas moins vrai que le médiateur « acteur social » reste indispensable pour une meilleure acquisition des connaissances. En effet, VYGOTSKY précise que « *l'apprentissage se fait par interaction sociale avec quelqu'un qui en sait plus que vous sur le sujet, parent, maître ou pair* » (M. F. COMBES-JONCHERAY, 1999, p. 397). Piaget quant à lui, estime que son interactionnisme « *concerne l'enfant et le monde qui l'entoure : la construction des connaissances (dont le langage) est liée aux transformations qui s'opèrent dans la relation entre l'enfant et le réel* ». En tant que constructiviste, Piaget s'intéresse à la manière dont l'enfant développe ses capacités conversationnelles quand il entre en communication avec l'autre.

De plus, VYGOTSKY (1997) n'insiste pas sur la nécessité d'un développement minimum pour apprendre. En effet, les enseignants peuvent se permettre de proposer des tâches d'un niveau plus élevé à condition que le sujet soit capable de les faire progresser, du moment que l'apprentissage va dans le même sens du développement. Nous adoptons, par conséquent le concept socioconstructiviste de (ZPD)²⁴ de VYGOTSKY fondé sur l'hypothèse selon laquelle l'apprentissage influence le développement ; il s'agit de la distance qui existe entre le niveau de développement actuel de l'enfant et le niveau de son développement potentiel, si celui-ci est soutenu par un adulte ou par l'un de ses pairs. En travaillant en dessous de la ZPD (entre la zone du non-appris et celle du déjà appris), nous constatons qu'il n'y a pas d'apprentissage, mais plutôt consolidation des acquis. Nous exploitons cette notion pour suggérer aux apprenants des tâches ayant pour but de consolider dans un premier temps leurs acquis (l'intake), puis des tâches dans la ZPD, relevant d'un niveau plus élevé à ce qu'ils savent déjà réaliser. Comme le rôle spécifique de l'enseignant dans la transmission des savoirs reste insuffisant et inopérant pour répondre aux besoins des apprenants, il devrait désormais soutenir et guider l'apprenant lorsqu'il construit son savoir. En outre, il doit assumer le rôle d'accompagnateur en créant toutes occasions possibles favorisant la construction de nouveaux concepts étant donné que les apprenants apprennent mieux quand ils sont en action. Il faut relever dans l'apprentissage des langues étrangères, en l'occurrence du français, les situations-problèmes comme étant des activités constructivistes

²⁴ « zone proximale de développement »

par excellence, les enseignants peuvent proposer à leurs apprenants dans des macro-tâches ou micro-tâches. (KHALIL, 2011 : 40)

Constructiviste par excellence, la situation d'apprentissage de base est à priori la situation-problème. Du moment qu'elle favorise le développement d'un quiproquo cognitif lequel apparaît dans la théorie constructiviste comme étant capable d'engendrer des transformations conceptuelles et de faire progresser les élèves (BARNIER, 2002).

Ainsi, pour que l'apprenant soit impliqué dans l'apprentissage, il peut s'ajuster régulièrement à ses actions et se baser sur le constructivisme comme une référence. L'objectif de l'enseignement est d'autonomiser les apprenants, autrement dit, on cherche à ce que les apprenants puissent assurer pas mal de tâches à savoir : analyser, apprendre, collaborer, partager, construire et générer du sens sur la base de ce qu'ils ont déjà comme acquis. D'ailleurs, NARCY-COMBES (2005 : 8) souligne qu'il est important de réfléchir sur la nécessité de développer la responsabilité et le rôle des apprenants au niveau de la construction des connaissances afin qu'ils puissent être en mesure de s'orienter et de ne pas être à la merci d'autrui.

Par ailleurs, Le constructivisme de PIAGET (1970) apporte les notions d'assimilation-accommodation en corrélation à la nativisation-dénativisation d'ANDERSEN (1983) qui restent pertinentes (l'assimilation relève de l'analogie), mais les structures biologiques sont activées par l'interaction constante entre un organisme et l'environnement physique et historico-social dans lequel il vit. Cette notion est intégrée dans le socio-cognitivism de VYGOTSKI (1934) traitant du "déclenchement social" des opérations cognitives et il nous paraît crucial de le prendre en considération.

II-2.2.2. L'interactionnisme

Comme le cognitivisme et le constructivisme affirment que l'apprenant construit ses connaissances par l'action en mettant en œuvre ses aptitudes cognitives d'analyser, de repérer, et de relier ce qui est déjà acquis à ses nouvelles connaissances dans des tâches d'apprentissage bien construites, il s'avère important d'évoquer l'interactionnisme comme une composante, ou un prolongement, du constructivisme.

Le but du système langagier est de toujours garder un état de l'équilibre. En effet, quand il est sous l'effet des perturbations extérieures, il cherche à le retrouver par un processus d'auto-régulation. Nous pouvons dire qu'il s'agit d'une interaction constante entre le sujet et l'environnement physique qui l'entoure. (GAONAC'H, 1991 : 118), c'est-à-dire: *pour les interactionnistes, l'apprentissage résulte de l'interaction entre l'environnement de l'apprenant et les mécanismes internes de ce dernier. On l'applique également à l'interactionnisme social, pour lequel la langue s'acquiert en communiquant avec d'autres locuteurs de la langue étrangère (COMBES-JONCHERAY, 1999).*

Selon Vygotsky, à qui nous devons le concept de médiateur, « *l'apprentissage se fait par interaction sociale avec quelqu'un qui en sait plus que vous sur le sujet, parent, maître ou pair* » (M. F. COMBES-JONCHERAY, 1999, p. 397). Il existe donc une interaction de tutelle, c'est-à-dire une médiation sociale à travers un mode de dialogue entre l'adulte et l'enfant ou l'apprenant. VYGOTSKI (1985) souligne que l'interaction sociale favorise exclusivement le développement langagier. L'apprenant a donc besoin d'un accompagnement étant donné que sa progression ne peut se faire sans l'intervention de l'adulte. L'enfant réussira mieux à résoudre les problèmes avec l'adulte que tout seul.

Or, Piaget, (GAONAC'H, 1991, p. 199) estime que son interactionnisme « *concerne l'enfant et le monde qui l'entoure : la construction des connaissances (dont le langage) est liée aux transformations qui s'opèrent dans la relation entre l'enfant et le réel* ». En tant qu'interactionniste, Piaget s'intéresse donc en particulier à la façon dont l'enfant peut développer ses capacités à communiquer via ses échanges avec les autres.

Cette approche vise le développement du langage tout en étudiant la relation qui existe entre l'environnement dans lequel s'inscrivent le langage et le développement neuropsychologique de l'enfant (SPADA & LIGHTBOWN, 1999). D'après PIAGET (1925), l'usage du langage a pour but de représenter les connaissances acquises à la lumière de l'interaction avec le contexte. Il est à noter également que pour lui, l'apprenant occupe une place centrale dans le processus d'apprentissage, et devient ainsi le seul responsable de son acquisition langagière.

Pendant la pratique langagière et à partir de l'interaction, la construction de la syntaxe de la L2 se développe. Cependant, il est difficile de spécifier les processus à la base des

changements et des modifications des données entrées en « prises » (*intake*) et sur l'utilisation de ces données au sein de la L2. Dans cette vision, SWAIN (1985) choisit une alternative à l'*input hypothesis* de (KRASHEN, 1994), et suggère l'*output hypothesis*. Une fois que l'apprenant parvient à un niveau d'acquisition de langue avancé, il tend à économiser son effort de construction syntaxique. Ce principe est appuyé par la propriété du recyclage ou reconversion neuronale formulé par Dehaene (2007)²⁵. LONG (1991) souligne que pour que les données se situant au-dessus du niveau de compréhension puissent être acquises, il est nécessaire d'établir un processus qui permettra la négociation du sens entre les locuteurs ; processus qui s'effectue grâce à l'interaction. En bref, l'approche interactionniste et socioconstructiviste permet à l'enseignant de s'inscrire dans un travail collaboratif et par les pairs, de façon à ce qu'il y ait un déclenchement social des apprentissages.

Il est donc à retenir que l'apprenant ne peut s'approprier la langue qu'en interaction avec l'environnement social qui l'entoure, autrement dit, l'apprentissage d'une langue dans un environnement d'interaction sociale authentique est donc indispensable pour l'apprenant ; il semble tout à fait important d'intégrer la dimension fonctionnelle et socioculturelle (BRUNER, 1987 et 2008). Selon cette dernière, l'appropriation langagière « est au service d'une fin propre au sujet ; faire quelque chose avec des mots dans le monde réel, quelque chose qui ait un sens » (BRUNER, 1987, p. 13). Dans le domaine des langues étrangères, nous sommes intéressée par l'interactionnisme social comme l'a indiqué M. F. COMBES-JONCHERAY (1999, p. 397). En effet, nous remarquons que les approches interactionnistes se concentrent plus sur le rôle des interactions sociales comme étant un facteur de développement du système de la L2 (cf. PEKAREK DOEHLER, 2000, dans Pallotti, 2002, en ligne). Ces auteurs cités focalisent leur intérêt donc à la manière dont les apprenants s'emparent des ressources langagières et s'approprient de nouvelles compétences pendant qu'ils réalisent leurs activités sociales à travers des contextes hétérogènes.

²⁵ Dehaene (2007) propose une alternative au modèle implicite du cerveau selon laquelle il existerait une disposition universelle de l'apprentissage. Il s'agit de la théorie du recyclage neuronal. Cette approche neurobiologique de l'activité du cerveau considère que ce dernier n'est pas caractérisé par une forme de « plasticité généralisée » ou « de relativisme culturel » (Dehaene, 2007, p. 1), mais par des mécanismes cérébraux anciens qui évoluent en fonction des usages. La plasticité se manifeste alors comme étant la capacité du cerveau à se recycler et à se convertir à un nouvel usage et non pas comme la capacité à absorber toute forme de culture telle qu'elle est défendue par le modèle implicite. Dès lors, l'apprentissage permet à l'individu d'incorporer de nouveaux objets culturels. Dans sa théorie du recyclage neuronal, Dehaene (2007) définit le cerveau comme un système infiniment structuré qui active ou inhibe certaines dispositions en fonction du contexte. Ainsi, pour apprendre et développer de nouveaux comportements ou de nouvelles aptitudes, l'individu recycle ces dispositions antérieures.

II-2.3. Vers une approche émergentiste

II-2.3.1. Théorie émergentiste (systèmes dynamiques)

S'inscrivant dans une perspective phénoménologique, l'émergentisme tient compte de l'aspect non-linéaire, incertain et surtout non-prévisible de l'action. De même, il prend en considération un ensemble d'éléments essentiels tels que la subjectivité des individus, leur comportement avec le monde et l'environnement qui l'entourent. Ainsi, la compréhension de leurs actions exige une connaissance de leur histoire personnelle.

Dans la décennie 1960, Edward Lorenz a découvert les faits chaotiques prévisibles pouvant, sous l'effet d'une transformation non prévisible, présenter aléatoirement une subite modification de leur trajectoire. Leurs comportements adoptent ainsi de nouveaux aspects. Ils peuvent ensuite redevenir prévisibles jusqu'à une nouvelle transformation imprévisible. Selon RAYNAL et RIEUNIER, (2014, p.133) les enseignants et apprenants mettent en place un système qui appartient à des situations dynamiques non linéaires. Ainsi qu'ils le postulent, une perturbation dans ce système peut être engendrée par une réaction d'un enseignant vis-à-vis d'une attitude singulière d'un apprenant, dans un cadre spatio-temporel donné, ce qui contribuera à la banalisation de la situation. GLEICK (1989 : 42) a évoqué que « *le chaos tel que le scientifique le comprend ne signifie pas "absence d'ordre", il se rattache plutôt à une notion d'imprévisibilité, d'impossibilité à prévoir à long terme* ». En ce sens, l'émergentisme s'associe au monde de la complexité, du chaos et aux situations dynamiques non linéaires faisant appel à l'imprévisibilité, à la créativité et à l'inattendu (RAYNAL et RIEUNIER, 2014). La prise en considération, ainsi, de ces concepts constitue le champ d'expression des théories du chaos.

Par ailleurs, il s'agit d'une approche processuelle des phénomènes langagiers. En effet, la syntaxe, le lexique, la phonologie constituent un ensemble de processus organisés de telle manière que l'information peut être traitée entre individus de façon efficace, rapide et économique (O'GRADY, 2010). De plus, ces caractéristiques forment un système qui est plus que la simple somme de ces parties. Le discours est donc plus que la simple somme de composantes lexicales, syntaxique, morphologique, etc. (ELLIS, 1998). Cette émergence se fait de manière irrégulière et donc imprévisible.

Relevant de la conversation, la syntaxe permet de faciliter le traitement sémantique et pragmatique et face aux règles statistiques en contact, la morphologie se produit. Quant au lexique, il est déterminé par la manière dont le cerveau emmagasine et gère les expériences vécues en fonction de la fréquence de mise en contact à une circonstance (cette vision défie la notion de « *mot* » et de « *phrase* »). Enfin, la phonétique apparaît en réponse aux différentes contraintes physiques des organes phonatoires et auditifs et la phonologie est un système d'actualisation des formes sonores en fonction de l'expérience (O'GRADY, 2010 : 4-6).

Quoique l'objectif des théories émergentistes soit le fait de comprendre comment les propriétés de la « *langue* », qu'elles soient biologiques²⁶ ou cognitives, les « *compétences* » langagières sont à considérer comme des processus provenant de l'émergence des parties du système ayant pour but un meilleur traitement de l'*input*. Encore que, dans cette perspective, elles renvoient au connexionnisme (O'GRADY, 2010 : 2) qui assume un système en réseau d'unités simples dans la modélisation des phénomènes mentaux. Il faut donc s'interroger sur l'existence des systèmes complexes et de leur organisation.

Mais nous préciserons que, dans son article « *Emergentism – Use often and with Care* », MACWHINNEY (2006 : 738-9) stipule que l'éclairage émergentiste :

- « *n'est pas qu'une alternative à la Grammaire Universelle de Chomsky mais une méthode qui touche toutes les sciences étant donné que la nature est faite de processus émergents*
- *fournit des lignes générales de recherche afin de comprendre les mécanismes complexes mais qu'il est de la responsabilité de chaque chercheur d'appliquer ces lignes aux cas spécifiques*
- *permettra de mieux comprendre les phénomènes complexes à travers la prolifération d'études de corpora, de bases de données multimédia, des réseaux neuronaux, apprentissage à distance et les travaux en neurosciences de la cognition* »²⁷

²⁶ Les propriétés de la langue renvoient ici à la physiologie et aux propriétés neuronales.

²⁷ Traduction faite par le l'auteur le 16/03/2013 et reprise le 05/09/2015

Par ailleurs, les théories du chaos proposent un modèle permettant de guider que ce soit le professeur dans ses pratiques enseignantes ou les apprenants dans leur activité d'apprentissage. Les théories qui existent déjà, quant à elles, dévoilent certaines convergences qui se présentent comme suit :

- L'apprentissage est non- linéaire ;
- L'apprentissage ne peut pas être structuré ;
- L'apprentissage est le résultat d'interactions entre des processus complémentaires ayant pour but d'établir des connexions ;

Une anticipation sur l'organisation des processus d'enseignement/apprentissage est faisable même si ces processus se caractérisent par l'imprévisibilité. (NARCY-COMBES, 2005 :137) propose un modèle en guise d'anticipation sur l'organisation des deux processus d'enseignement et d'apprentissage mais ne présentant qu'une constante vision dans laquelle nous assistons à l'absence de la temporalité.

Le schéma proposé est une illustration de la relation qui s'établit entre dispositif, contenu, langue et évaluation assurant un aspect double du cycle d'apprentissage.

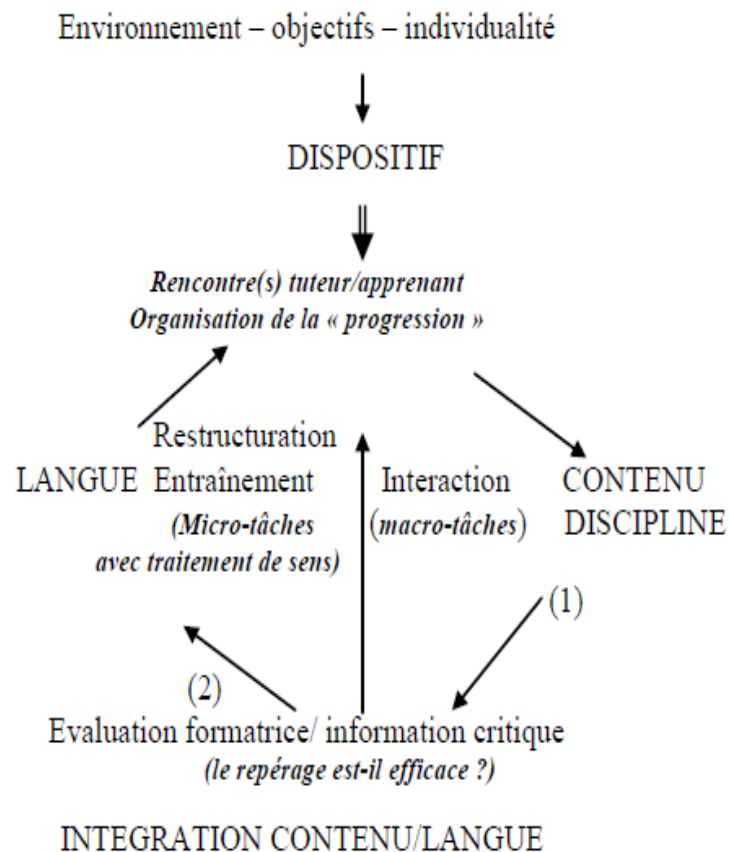


Figure 5: Le double cycle d'apprentissage

Selon nos hypothèses, la mise en place d'un dispositif hybride où les étudiants seront amenés à « faire des choses », à « accomplir des macro tâches » (NARCY-COMBES, 2005 ; GUICHON, 2007) ou « tâches sociales », semble approprié. Ce type de tâche réaliste permettent de structurer, a posteriori, leur apprentissage.

Les micro-tâches quant à elles ou ce que l'on appelle aussi les tâches d'entraînement, répondent à des hypothèses cognitivistes supposant le transfert de l'entraînement effectué à des usages qui relèvent de la vie réelle. Autrement dit, les activités prévues auront pour dessein de faire acquérir les outils langagiers qui permettront la réalisation de la tâche finale.

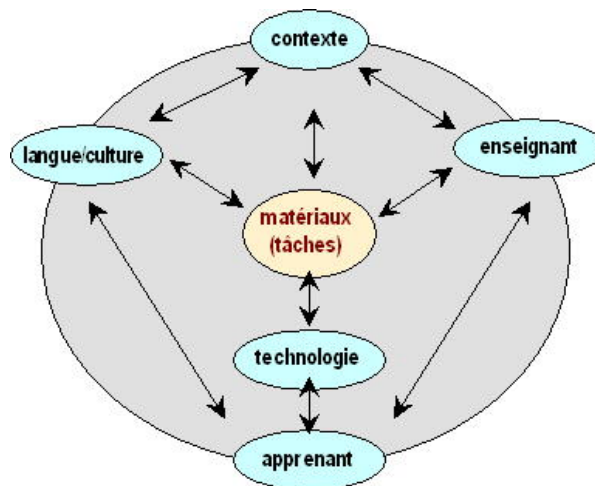


Figure 6: Représentation simplifiée du modèle d'ergonomie didactique

En s'inscrivant dans une perspective émergentiste, le dispositif que nous reprenons, se présente comme un objet complexe, pour la simple raison qu'il tient compte de plusieurs paramètres et composants qui sont en interaction continue. Cette approche (BERTIN, GRAVE & NARCY-COMBES, 2010) propose un modèle d'ergonomie didactique qui permet :

- de se repérer pour organiser l'ensemble des tâches et activités prévues.
- de proposer un cadre auquel va se référer et l'enseignant et les apprenants dans une situation d'enseignement et apprentissage.
- de créer des fonctions (TIC) et des rôles à partir des interactions proposées dans le modèle.

Ainsi, ce modèle propose une adaptabilité à toute situation imprévisible quel que soit le cas, le contexte ou les technologies auxquels les acteurs feront appel. Ceci dit, cette modélisation à des fins prédictive et explicative, va entraîner des résultats satisfaisants pourvu qu'il y ait une concordance entre l'objectif visé et les performances observées.

En somme, dans ce genre de dispositif, les apprenants seront confrontés à des difficultés individuelles, le besoin devrait émerger de tâches socialement pertinentes pour que les apprenants comprennent pourquoi il leur est préférable de s'entraîner. Effectivement, par la découverte, ils seront amenés à repérer (*notice*), à percevoir en quoi son observation le sert et le dessert, et cela ne peut que rejaillir lors des échanges langagiers hors tâches.

II-2.3.2. Le chaos : déstructuration de la notion de médiation

Selon NARCY-COMBES (2010: 128) :

“An individual’s knowledge is described as a personal construction mediated by teachers or peers. Distance [and technology] will not affect the individual’s construction of knowledge, but may make mediation and social interaction more complex “

Dans le dispositif que nous proposons, nous constatons que « la médiation pédagogique » est le seul niveau qui reste constant par rapport aux autres médiations. En effet, il faut penser aux trois types particuliers de médiation (BERTIN, NARCY-COMBES & GRAVE, 2009):

- Il s’agit du moment de la sélection et de la conception des tâches sociales et des activités à savoir : macro et micro tâches ;
- Il faut tenir en compte du choix des matériaux permettant la réalisation des tâches et de l’input²⁸. Ainsi, nous pouvons parler du type de langage à adopter « métalangue », des documents à choisir et qui seront utilisés lors des échanges en direct ou médiatisés, etc. ; afin de réaliser la tâche demandée.
- Au niveau de l’accompagnement : il faut s’intéresser à tout ce qui est relativement lié au design de l’activité, au diagnostic et au type de rétroaction déclenchée « feedback » (contenus, activités, éléments métacognitifs, etc.).
- Un autre niveau de médiation à citer : « médiation technologique ». C’est un niveau qui répond au processus d’instrumentation/instrumentalisation (RABARDEL, 1995) de la situation pédagogique. Avec une panoplie de technologies, il reste à savoir comment elles fonctionnent d’une part, et se poser la question par rapport à la pertinence didactique sur toute perspective technocentrée, d’autre part. Quelles que soient les circonstances, il est indispensable de réfléchir sur la temporalité à prévoir pour qu’il y ait une adéquation entre les objectifs pédagogiques et le potentiel des différentes formes de la technologie.
- Pour la troisième dimension, quant à elle, il s’agit de la « médiation par la distance » qui

²⁸ Les données langagières en entrée

occupe le plus souvent une fonction « d'analyseur »²⁹. La médiation par la distance admet, ainsi, de « *nouvelles formes d'échanges pédagogiques non seulement grâce au dispositif technologique utilisé mais également grâce à des configurations socio-pédagogiques inédites.* » (DEJEAN-THRICUIR, GUICHON & NICOLAEV, 2010 : 378).

- Quand le degré de prévisibilité liée à l'insertion des différents aspects de distance (géographique, temporelle, sociale, psychologique, etc.) est réduit, l'enseignant veille à ce que les attentes et les consignes soient mieux explicitées. En adoptant cette démarche, il écartera toute ambiguïté en matière d'interprétation, de même que les apprenants concevront le dispositif en fonction de leurs modes de perception et d'appropriation de façon individuelle.

Vers une modélisation

Dans le même ordre d'idées, il convient de souligner qu'une position émergentiste nous invite à nous intéresser à la complexité des macro-objets du monde réel. Pour ce qui nous concerne ici, c'est bien par rapport au dispositif, plus qu'aux tâches prévues, qu'il faut prêter attention. Ainsi, en modélisant le dispositif, nous pouvons citer particulièrement trois objectifs à atteindre étant dissemblables mais complémentaires (Bertin et al, 2013 : 6):

- Premièrement, il faut penser au repérage dans l'incertitude étant donné que nous ne pouvons pas prévoir rigoureusement ce qui va se passer, le modèle se veut explicatif et non prédictif car il nous permet de nous repérer pour agencer le contenu proposé dans le dispositif ;
- Deuxièmement, une structuration de ce qui peut l'être dans le chaos s'impose : dans la modélisation, il est nécessaire de proposer un cadre « outil de repérage » ayant pour fonction de référence, permettant aux acteurs de la situation d'enseignement / apprentissage de se repérer, un guide également sur lequel ils prendront appui afin de vérifier la validité des concepts sur lesquels sont fondées les interactions réalisées ;

²⁹La notion d'analyseur est empruntée à Lapassade (1971). Elle correspond à tout élément qui tend à révéler ce qui, sans lui, resterait caché ou implicite. Comme cela a été souligné dans Bertin *et al* (2010), la distance rend nécessaire, pour toute situation pédagogique, d'en expliciter tous les aspects afin de proposer des dispositifs dans lesquels l'enseignant peut assurer une forme de médiation pédagogique hors de toute présence physique.

- Troisièmement, après l'identification des interactions dans le modèle, arrive le moment de la conception des fonctions (technologie) et les rôles (humains).

Nous consacrons les lignes suivantes à l'implication du plurilinguisme dans l'apprentissage du français ainsi que dans la pratique professorale face à des apprenants venant d'un contexte plurilingue.

II-2.4. Le plurilinguisme pour un apprentissage optimisé

Dans ce paragraphe, il est question de définir, d'un point de vue psycholinguistique, le concept de plurilinguisme et de voir l'impact de la compétence plurilingue dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Notre but sera de mieux comprendre les caractéristiques des processus plurilingues pour nous positionner par rapport aux démarches de traitement langagier.

Nous nous appuyerons tout d'abord sur la définition fournie par CUQ et par le CECRL qui insiste sur la préservation de la diversité et culturelle et linguistique. En effet, « c'est au moment où un individu ou un acteur social est capable de parler et de manipuler plusieurs langues à la fois, que l'on peut parler de compétence plurilingue. On suppose qu'il ne s'agit pas vraiment d'un cumul ou d'une juxtaposition de compétences distinctes mais qu'il existe bel et bien une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser. » (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001: 129)

II-2.4.1. Plurilinguisme et acquisition du langage

Pour CUQ (2003, p. 195), le plurilinguisme est la « *capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques* ». Nous constatons ensuite que l'usage de la langue est intimement lié à un modèle social et à de nombreux facteurs situationnels (statut des participants, enjeux, types de discours, etc.), d'où la nécessité de mettre en jeu « une forme spécifique de compétence de communication ». Cela se manifeste quand l'individu fait appel à l'alternance codique, souligne VERDELHAN-BOURGADE (2007 : 2).

De même, ZANNI (2013 :13) ajoute que :

« En ce sens, la compétence plurilingue rassemble des connaissances et des capacités qui permettent à un individu de communiquer en puisant dans son capital langagier et culturel. D'autre part, la compétence plurilingue peut-être envisagée comme un processus dynamique, global et évolutif. »

Par ailleurs, le plurilinguisme se caractérise par une dimension linguistique (contacts de langues), sociolinguistique (rôle des contextes de l'alternance codique), psycholinguistique (raisons des choix des locuteurs, rôle des émotions,...). C'est ce concept qui est actuellement mis en avant dans la politique linguistique de l'Europe. Autrement dit, dans une Europe multilingue, la politique européenne vise au plurilinguisme des habitants, il paraît souhaitable que ses citoyens communiquent dans différentes langues et que le passage d'une langue à l'autre se fait avec aussi peu de gêne que possible selon les contextes, les situations, (cf. définition du plurilinguisme dans le Cadre Européen Commun de référence, 2001 : 12).

Dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR, CONSEIL DE L'EUROPE 2001 : 11), on insiste implicitement sur les fondements psycholinguistiques de la compétence plurilingue, en affirmant que l'individu ne catégorise pas les langues et les cultures avec lesquelles il est en contact. En effet, quand un citoyen communique dans différentes langues, il s'approprie également de nouvelles cultures et devient ouvert à l'échange socioculturel, ce qui lui permet de franchir de nouvelles frontières sans qu'il y ait de contraintes langagières ou communicationnelles et incarnera ainsi le vrai rôle du citoyen. GROSSER et PANTHIER (2002 :11) cité dans BLANCHET, (2010 : 48) affirme que :

«Grâce à sa capacité plurilingue et pluriculturelle, une personne peut jouer un rôle d'intermédiaire entre les différentes cultures ; il devient un médiateur linguistique et culturel et peut donc jouer pleinement son rôle de citoyen européen. Pour cette raison, le plurilinguisme est un objectif majeur du Conseil de l'Europe. »

Vu l'encouragement qu'a connu le plurilinguisme en Europe, il a été important d'entreprendre plusieurs démarches comme la mise en œuvre de programmes d'enseignement allégés, l'utilisation des langues étrangères dans un cours de disciplines non linguistiques... En effet, il faut repenser le système d'enseignement/apprentissage en

proposant des rapprochements entre les matières enseignées et les langues qui permettent ces enseignements disciplinaires :

« Il s'agira en effet de concevoir un système dans lequel l'apprentissage d'une langue doit être observé conjointement avec l'enseignement des autres langues, avec la mise en place de passerelle entre enseignements (incluant par exemple des enseignements transférables en matière de stratégies d'apprentissage) ; en outre en réfléchira à la manière de s'appuyer sur (et d'exploiter comme une richesse) la diversité linguistique présente dans de nombreuses classes pour développer le plurilinguisme » (LE CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p.65).

Ainsi l'essentiel serait que les apprenants ou les citoyens puissent disposer d'un répertoire langagier, d'un « *ensemble des variétés linguistiques – plus ou moins bien maîtrisées ou développées – que possède un acteur social donné et dont il peut jouer, selon les situations, en faisant appel à telle ou telle de ces variétés* » (COSTE, 2002, p.117)

En outre, nous pouvons considérer la compétence en question comme une ou plurielle. Elle est au singulier pour avoir une idée globale de cette compétence. En effet, cette dernière englobe nombreuses compétences hétérogènes et différentes, dans la mesure où l'appropriation de la compétence plurilingue se fait en fonction des besoins de chaque individu et ne requiert pas un même niveau de maîtrise de ces compétences dans les autres langues.

« *Il s'agit plutôt de mettre à profit la transversalité de ces compétences partielles pour, par exemple, débiter l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, la particularité de la compétence plurilingue est qu'elle n'est pas fixe et limitée. Elle peut être développée tout au long d'une vie* ». (ZANNI : 2013 :13)

II-2.4.2. Les modèles plurilingues et l'acquisition d'une langue étrangère

Les modèles que nous allons proposer se basent sur des modèles de production bilingue. Ils n'ont cessé d'influencer la recherche dans le but d'expliquer le processus de la production langagière chez les apprenants.

Dans le domaine de l'acquisition d'une troisième langue, les chercheurs éprouvent le besoin d'avoir des modèles qui serviront de base dans l'acquisition d'une LE (HAMMARBERG 2001 et CENOZ et al. 2003b). Pour certains chercheurs, il suffit d'avoir recours aux modèles déjà existants pour pouvoir expliquer le cas de la langue étrangère car même l'élaboration d'un nouveau modèle en cette langue, ne donnera pas lieu à un changement. Nous allons présenter les modèles les plus connus dans la littérature qui permettront de traiter l'objet de notre étude.

II-2.4.2.1. Modèle des rôles et fonctions

Construit par WILLIAMS & HAMMARBERG, ce modèle repose essentiellement sur l'activation des autres langues connues par un locuteur plurilingue pendant la production langagière d'une LE (WILLIAMS et HAMMARBERG 1998, HAMMARBERG 2006, 2001). Ces derniers stipulent que « ces langues peuvent assurer deux rôles importants : *instrumental*, ce premier rôle permet de gérer et contrôler la situation de communication, la commenter, l'interroger, la traduire, etc. et un rôle *fournisseur* qui garantit un matériau langagier pour la production » (HAMMARBERG, 2006 : 2).

A partir des résultats des observations qu'ils ont faites, WILLIAMS & HAMMARBERG (2001 : 38) affirment qu'une seule langue du répertoire du locuteur plurilingue peut assurer la fonction de « *default external supplier language* ». En effet, cette fonction dépend de la langue qui s'adapte aux 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, ainsi que l'utilisation active de la langue qui remplirait la fonction de « fournisseur potentiel », etc.

II-2.4.2.2. Modèle factoriel

Le modèle de HUFSEIN (2000) analyse le processus d'acquisition des langues étrangères pendant une durée en observant les facteurs impliqués qui émergent au fur et à mesure qu'une langue s'ajoute au répertoire d'un apprenant. » HUFSEIN & NEUNER (2004 : 9) renvoient à quatre étapes qui se rapportent à ces facteurs à savoir :

- L'acquisition de la première langue qui est influencée par des facteurs extérieurs neurophysiologiques ou par la qualité et la quantité de l'input. (SOULIOU, 2013 :61) ;
- L'apprentissage d'une première ou deuxième langue étrangère. En effet, HUFÉISEN (2004 :9) affirme que « *le modèle suppose que le plus grand saut qualitatif dans ce processus d'apprentissage systématique et dynamique ait lieu entre l'apprentissage de la première L2 et la deuxième L3. Tous les stades d'acquisition et d'apprentissage sont commandés par l'aptitude fondamentale de l'individu à l'apprentissage et l'acquisition linguistique, ainsi que par les divers environnements responsables de l'apport qualitatif et quantitatif de l'apprentissage* »
- l'apprentissage de langues étrangères supplémentaires s'appuie sur les modèles d'acquisition d'une première langue étrangère considérant que la qualité du processus d'acquisition d'une Langue X ne s'éloigne pas de celle du processus d'acquisition d'une première langue étrangère. Toutefois, pour HUFÉISEN, les facteurs interagissent en fonction de chaque apprenant du moment que certains peuvent être applicables, tandis que d'autres non.

II-2.4.2.3. Le modèle dynamique

Ce modèle a été proposé par HERDINA et JESSNER qui répond à une question qui concerne la nature de la compétence plurilingue. Il prend appui sur les théories de systèmes dynamiques, connues par les théories du chaos.

D'un point de vue psycholinguistique, JESSNER (2006: 33-34) définit la compétence langagière plurilingue comme étant: « *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* ». Vu son caractère non linéaire, on ne pourra pas accepter un cumul de compétences dans chaque langue parlée par le sujet plurilingue étant donné que ce modèle est en mesure d'expliquer le cycle de vie de cette compétence plurilingue.

En somme, les changements linguistiques que subit un individu à travers le temps, ainsi que l'interaction des facteurs variés, donneraient lieu à un modèle plus complexe à caractère autodynamique. (JESSNER, 2003 :49)

Le chapitre suivant est d'une utilité incontestable. En effet, il ne s'agira pas seulement de faire une analyse profonde des différents concepts en didactique des langues mais de définir un ensemble d'approches de l'enseignement du français afin de mettre au clair les différentes distinctions qui existent d'une approche à une autre.

II-3. Identité et culture

Dans ce chapitre, il sera question d'étudier l'un des phénomènes qui intervient lors de l'acquisition d'une langue étrangère, de voir son impact sur le traitement du sens entre autres des erreurs, ainsi que son rapport à la nativisation.

II-3.1. Interlangue

II-3.1.1. Définition

En didactique des langues, l'interlangue est un système structuré auquel l'apprenant fait appel à tout moment de son apprentissage. En effet, il renvoie à la nature et la structure spécifiques du système d'une langue cible intériorisé par un apprenant à un stade donné. Autrement dit, ce processus comporte les caractéristiques de la langue cible et les caractéristiques de la langue source. Il s'agit d'un système ayant sa propre structure et qui ne peut être décrit que tel, CUQ (2003 :140).

ELLIS (1997 :140) définit l'interlangue comme étant :

« La langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue cible. Dans la constitution de l'interlangue entrent la langue maternelle, éventuellement d'autres langues étrangères préalablement acquises, et la langue cible. Son impact, son stade de développement [...] dépendent notamment de variables didactiques (méthodologiques) (K. Vogel, Brohée, & Confais, 1995, p. 19). Une autre définition donnée par ELLIS :

« the systematic knowledge of an L2 that is independent of both the target language and the learner's L1.»

Provenant de SELINKER (1972), l'interlangue (issu de l'anglais *interlanguage*), désigne « une structure psychologique latente » qui sera activé par l'apprenant au moment de la production. Cette structure regroupe des éléments d'ordres linguistiques constituant l'interlangue. Ainsi, cette dernière, fait appel à plusieurs processus tels que : le transfert de langue, transfert d'apprentissage, stratégies d'apprentissage de langue étrangère, stratégies de communication en langue étrangère...

Cette notion a reçu différentes appellations selon les auteurs suivants : elle a été qualifiée de compétence transitoire par CORDER (1967), de dialecte idiosyncrasique par le même auteur en 1971, d'interlangue par SELINKER (1972), de système intermédiaire par PORQUIER (1974) et de système approché par NOYAU (1976).

Il est à noter qu'à partir de ces appellations, découlent deux points importants :

- **La transition** : la langue de l'apprenant se caractérise par sa nature transitoire car elle passe d'un état à un autre. En effet, cette langue connaît des changements liés à la progression de l'apprentissage. Ainsi, pour parvenir à maîtriser une langue cible, l'apprenant est contraint de passer par plusieurs étapes. A l'enseignant maintenant tenir compte de tout ce qui se passe pendant cette période pour l'aider à améliorer ses pratiques enseignantes
- **L'intermédiaire** : la langue qu'apprend l'apprenant se situe entre deux langues, autrement dit, elle est dans une situation d'intermédiaire. Ceci dit, elle ne correspond ni à sa langue première ni à la langue cible.

Par conséquent, il est à préciser que l'interlangue dans certains cas, peut être qualifié de dialecte dans la mesure où l'apprenant conçoit des règles dans son système incomplet dans le but de maîtriser voire de surmonter ses difficultés et satisfaire ses besoins communicatifs. L'interlangue serait alors la façon évolutive dont les codes s'activeraient simultanément dans les interactions... dans la mesure où le problème vient du construit de *translanguaging* et du fait que les théories plurilingue postulent un système unique de production langagière. Comme l'explique CORDER (1980 :20):

« Le dialecte comporte des régularisations, a une signification et il est systématique : autrement dit, il est grammatical et peut, en principe, être décrit grâce à un ensemble de règles, dont un sous-ensemble de règles constitue également un sous-ensemble du dialecte social cible».

II-3.1.2. Fossilisation

Si nous abordons la question de fossilisation c'est parce que ce concept nous permettra de connaître la source de l'erreur commise et de mieux comprendre le rôle de l'erreur dans le processus de l'apprentissage notamment de l'appropriation de la langue étrangère, comme le précise CUQ (2003 :106-107) :

« La fossilisation apparaît comme un accomplissement fixe n'étant pas conforme aux règles du système. Elle peut ainsi affecter soit la forme à savoir : la phonétique, la segmentation, la morphosyntaxe, soit le sens ; et elle peut être comprise comme la cristallisation d'habitudes articulatoires ou grammaticales de la langue maternelle. De même, elle peut refléter l'image d'un individu qui se trouve dans une situation d'incapacité à évoluer plus dans son apprentissage. D'un point de vue psychologique et sociolinguistique, ce phénomène peut renvoyer à la résistance à incorporer la langue étrangère vécue comme menaçante pour l'image de soi. »

En fait, l'apprenant construit son interlangue quand il procède à un traitement de sens. En effet, cette interlangue fait appel aux expériences de l'apprenant de L2 et peut, donc, se fossiliser à n'importe quelle étape de l'apprentissage : au cours de ses développements, pendant l'acquisition d'une L2. L'apprenant développe son interlangue au fur et à mesure de la progression de son acquisition de L2. Il est faut relever également qu'il est important à l'apprenant de faire évoluer son apprentissage de la langue étrangère pour que son interlangue progresse aussi, tout en faisant l'effort d'améliorer sa compétence et donc sa performance pour éviter toute forme de fossilisation autrement dit pour que l'interlangue puisse varier aussi, souligne (VOGEL et al., 1995, p. 19-21).

II-3.1.3. Nativisation

La nativisation s'avère importante dans l'acquisition d'une langue étrangère et est perçue comme une étape intermédiaire inévitable car c'est lors de ce processus que l'apprenant

construit son interlangue. Ce phénomène correspond au fait que l'apprenant traite toute nouvelle donnée langagière en L2, selon des critères déjà en place et qui lui sont propres. ANDERSON (1983:20) explique:

« In all the settings where the learner already has a language when he begins to acquire another, the linguistic features of his earlier-acquired language(s) are relevant to the outcome of his acquisition of the additional language. [...] The input in all these settings is perceived and processed to a large extent in terms of the existing (or simultaneously acquired) languages the learner knows and uses. »

NARCY-COMBES (2005 :165) souligne que les critères sur lesquels prend appui un apprenant pour son traitement d'une langue étrangère sont d'ordre culturels, conceptuels, phonologiques et grammaticaux. De même, la nativisation peut se rapporter aussi bien à la langue qu'à la culture et pour ce qui est de la langue, elle affecte surtout la production : "*Toute production sera nativisée, au niveau même de sa conception parfois*" (NARCY, 1997, pp.71-76)

Il faut mentionner que les effets de cette nativisation peuvent diminuer au fur et à mesure que l'apprenant avance dans son apprentissage de L2. La nativisation n'est donc pas un transfert, mais plutôt une assimilation dans la mesure où dans le transfert il y a une progression du L1 à L2, alors que dans la nativisation on progresse de L2 vers L1. Pour NARCY-COMBES (2005, p. 165), « le recul épistémique peut permettre une reconnaissance de ce phénomène et de ses effets, et donc de mettre en place des pratiques apprenantes qui essaient de les compenser mais, sans médiation, l'apprenant ne peut percevoir ce qui lui échappe ». Il est donc important de préciser que la nativisation requiert une médiation étant donné qu'elle empêche l'apprenant de se repérer lors de son apprentissage en L2. Lors de notre recherche et dans notre contexte, nous prenons en considération ce phénomène dans l'analyse des productions des apprenants dans la mesure où cela nous permettra de savoir si les apprenants précèdent à une nativisation ou non quand ils exécutent des tâches d'apprentissage.

En somme, cette notion d'« *interlangue* » est fondée sur l'hypothèse selon laquelle l'apprenant de L2, à tout moment pendant le processus de l'acquisition, a recourt à un système de langue qui n'est plus celui de L1, ni celui de L2 et qui ne lui est pas propre (cf.

SELINKER, 1972). Il s'agit en effet, de la langue de l'apprenant avec sa propre syntaxe, son propre lexique, etc. Chaque apprenant construit donc son propre interlangue (et dans les positionnements de translanguaging...).

II-3.2. L'interculturel

II-3.2.1. Définitions

Dans un monde où régnaient la stabilité et l'homogénéité, la différence culturelle était souvent considérée comme un obstacle à la communication et ressentie trop souvent comme une menace pour la culture et pour l'identité du peuple. Pour VERBUNT (2011 : 12), aujourd'hui, l'interculturel devient « une source d'enrichissement culturel réciproque qui propose de tirer profit des différences culturelles ». CLANET (1993) définit l'interculturalité ainsi comme :

« L'ensemble des processus – psychiques et intrapsychiques, relationnels, groupaux, institutionnels – engendrés par ces mises en relation, ainsi que les changements et transformations réciproques qui en résultent. »

CLANET (1993 :22) précise que l'interculturel « *introduit dans les notions de réciprocité dans les échanges et de complexité dans les relations entre cultures* » et ajoute qu'il est également « *... un mode particulier d'interactions et d'interrelations qui se produisent lorsque des cultures différentes entrent en contact ainsi que l'ensemble des changements et de transformations qui en résultent* »

Dans l'apprentissage d'une langue qui est aussi un moment de confrontation avec la culture de l'autre, la place de l'interculturel est donc centrale dans le champ du FLE. Un intérêt particulier est apparu depuis les années 2000 sous l'impulsion d'une sensibilité plurilingue.

La nécessité de l'interculturel est reconnue pour tout apprenant d'une langue. Le nombre des personnes issus de différentes cultures s'accroît et justifie leur désir d'apprendre les langues étrangères en l'occurrence du français. Par ailleurs, on ne peut reconnaître la richesse de notre propre culture que si on apprend une nouvelle langue. En effet, l'apprentissage d'une langue ne repose pas sur la maîtrise de la syntaxe ou du lexique, Pour apprendre une langue, il ne suffit pas d'apprendre des listes de mots, il faut connaître la

culture dans son ensemble avec tous les éléments culturels à savoir la tradition, les goûts, les valeurs ... c'est pour cela d'ailleurs, que VERBUNT (2011 : 100) prétend que « l'interculturel se pose toujours la question du *pourquoi* »

II-3.2.2. L'interculturel dans l'enseignement de la langue étrangère

Vu les besoins d'apprenants qui ne cessent de changer, l'enseignement des langues étrangères subit en permanence une suite de changements en matière de méthodologies avec de nouveaux objectifs variés mais adaptés. En effet, les besoins des apprenants ont changé depuis *la méthodologie traditionnelle*, dite « classique » ou « grammaire-traduction », qui mettait en avant la traduction des textes littéraires et mettait en second rang l'oral ; jusqu'à ce que la compétence communicative ait été développée. Cette méthodologie visait les compétences linguistiques et extralinguistiques *constituant « un savoir-faire à la fois verbal et non verbal, une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation »* selon (SEARA, 2001 : 9). Ainsi, pour une bonne communication, il est important de mettre en adéquation les connaissances linguistiques avec la situation concrète et tenir compte de plusieurs paramètres tels que l'âge de l'interlocuteur, son statut social, religieux, l'intention et le lieu de communication, etc...

LAMBERT (1972) propose une métaphore en comparant le processus d'apprentissage d'une langue à une course avec des barrières. Ces barrières représentent la langue et la culture. En effet (CLAES, 2003 : 4) affirme que :

« L'apprentissage culturel implique que l'apprenant assimile certains aspects d'une culture différente, aspects qui influencent la langue et le comportement. Si la langue influence la manière dont nous nous comportons et percevons les choses, la culture est aussi inhérente à la langue, à sa structure, son vocabulaire, ses expressions et peut être enseignée en même temps que la langue. »

Par ailleurs, la compétence culturelle et la compétence communicative constituent deux points essentiels dans l'enseignement du français langue étrangère. Désignée comme un « enseignement de la civilisation », la première compétence reçoit aujourd'hui d'autres appellations différentes : dimensions culturelles de l'enseignement des langues (BEACCO,

2000), compétence transculturelle (BAUMGARTZ- GANGL, 1993), pédagogie interculturelle (ABDALLAH, PRETCEILLE, 1999). La compétence communicative quant à elle, reste une dimension fondamentale dans l'enseignement du français langue de spécialité. *Actuellement, on s'accorde à dire que l'on ne peut plus séparer la langue et la culture ; l'apprentissage de la culture doit être intégré dans l'apprentissage de la langue et dépasser le niveau de « civilisation » (CLAES, 2003 : 47).*

En somme, la mission de la composante *interculturelle*, serait de conduire les apprenants à développer leurs *savoirs* (toutes connaissances relatives à la vie quotidienne), leurs *savoir-être* (acquis par l'apprenant au cours de sa communication avec les représentants d'autres cultures) et leurs *savoir-faire* (le rôle d'intermédiaire culturel entre les deux cultures).

Après ce chapitre, il convient de réfléchir sur le positionnement du français dans un contexte académique dans le champ de la didactique du FLE. En effet, l'existence du français au Maroc varie en fonction des demandes et des offres. Ceci impliquerait également la variété des conditions de son appropriation. D'ailleurs CUQ et GRUCA (2005 : 13) le confirment : « si le français est de façon évidente une langue étrangère, c'est pour ceux qui se l'approprient autrement que de façon native ». De même, il s'avère que le public de notre expérimentation peut être classifié en fonction de son besoin et de l'objectif de son apprentissage.

Il est clair que notre positionnement adhère aux théories évoquées plus haut, aidant à comprendre le développement langagier chez les apprenants en offrant une structure orientée vers la complexité qui tente de tenir compte de la représentation et l'acquisition aussi (DORNYEI, 2009 :79-81). En effet, les explications socioconstructivistes et émergentistes ont attiré notre attention et nous avons pu ainsi en déduire les conclusions suivantes :

- L'apprenant a besoin de traiter du sens en profondeur et de médiation pour identifier ses difficultés, chose qui permettra de diminuer la charge cognitive ;
- L'approche par tâches guidera notre cadre expérimental à mettre en place une recherche-intervention visant le développement des aspects discursivo-pragmatiques de la production écrite d'apprenants de français à l'université.
- Le travail collaboratif en présentiel ou à distance représente une modalité de travail pertinente dans la mesure où celle-ci donne aux apprenants plus de responsabilité et de

liberté pour faire le choix des stratégies d'apprentissage qui leur conviennent et réaliser la tâche tout en jouant plusieurs rôles en même temps.

- L'apprentissage est devenu un processus de construction de savoirs de la part de l'apprenant. Il doit avoir un rôle actif pour construire ses connaissances ; l'enseignant ou le tuteur doit l'aider et l'accompagner à les construire.

Par ailleurs, la compétence plurilingue permet à l'apprenant de gérer son répertoire selon une dynamique évolutive, autrement dit, l'apprenant est en mesure de se baser sur son aptitude 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 CASTELLOTI, 2008 : 14). Le but de notre étude est d'observer non seulement les manifestations du plurilinguisme, en relevant les occurrences d'activation des codes dans les productions écrites des apprenants, mais de les exploiter activement à des fins d'apprentissage.

Pour ce qui des TICE, nous avons intégré cette dimension technologique car elle nous procurait de multiples potentialités techniques non négligeables pour la conception des macros et des micro-tâches (NARCY-COMBES, 2005). Cette intégration s'est traduite à travers le multimédia, les moyens de communication à distance par exemple les plateformes (messagerie, google+, edmodo, ...) D'ailleurs, nous verrons dans notre partie expérimentale que le potentiel des TICE a permis non seulement d'éveiller la curiosité des apprenants et d'augmenter leur motivation mais également d'accomplir leur apprentissage de manière individuelle en le rendant plus ludique et plus interactif, ce qui a favorisé ainsi leur autonomisation.

II-4. Pour un apprentissage d'une spécialité : Quelle langue pour quel enseignement

Au cours de ce chapitre, nous allons essayer de faire ressortir les différents concepts liés à la classification du français dans le contexte de notre travail. En effet, il est question de souligner les particularités ainsi que d'examiner la diversité des contextes et des situations dans lesquels le français s'inscrit tout en mettant de côté le français langue maternelle.

Dans un premier temps, il serait judicieux de considérer le français comme étant une situation d'enseignement et d'apprentissage : le français langue étrangère (FLE), le français langue seconde (FLS), le français de spécialité ainsi que le français sur objectif spécifique (FOS). Nous tenterons d'expliquer la nécessité de discuter de la compétence de communication ainsi que les compétences discursives impliquant « une compétence transversale à différentes disciplines. » (MANGIANTE & PARPETTE, 2004).

II-4.1. Français Langue Etrangère /Français langue seconde

II-4.1.1. Français Langue Etrangère

Sans trop s'attarder au niveau des représentations qui relèvent d'autres domaines tels, que la psychologie ou la sociologie par exemple car cela risque de nous renvoyer vers des considérations qui peuvent rendre notre tâche plus confuse. Nous allons, donc, nous contenter des définitions relevant des champs de la didactique des langues et de la linguistique.

Dans un premier temps et avant tout, il est important de noter que « *le concept de langue étrangère se construit par opposition à celui de langue maternelle et on peut dire dans un premier temps que toute langue non maternelle est une langue étrangère* » (CUQ, GRUCA, 2002 : 93). La langue étrangère est difficile à définir, car il faudrait distinguer les trois degrés d'étrangeté ou xénité que nous tenterons d'expliquer. Pour ce faire, nous allons nous référer à la définition développée par Jean Pierre Cuq, dans *le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. En effet, nous pouvons distinguer trois types de xénité, un premier degré en rapport avec la distance matérielle ou la géographie (par exemple le coréen par rapport à l'espagnol). Le deuxième type est la distance culturelle, ainsi plus les pratiques culturelles sont différentes, plus l'étrangeté s'installe. Pour finir, le troisième et le dernier degré qui se rapporte à la distance linguistique est identifiable via les familles de langues (...) CUQ (2003 : 150)

La langue étrangère s'oppose par ses qualités à la langue maternelle, autrement dit, elle ne représente pas la langue de la première socialisation et elle n'est pas plus la première dans l'acquisition. De même, deux autres facteurs distinguent la langue maternelle de la langue étrangère : le mode et le lieu d'appropriation. Instinctive, la langue maternelle se construit

via un processus naturel et fait l'objet de scolarisation par la suite. La langue étrangère par contre, s'acquiert dans les circonstances institutionnelles relevant d'un apprentissage guidé et consciemment accepté. CUQ & GRUCA (2013 :105) ajoute :

« Le français est [...] une langue étrangère pour tous ceux qui, ne le reconnaissant pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation, et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parleurs non natifs ».

Ainsi, les deux didacticiens confirment la description des situations d'acquisition du français dans un autre territoire en dehors de la France, laquelle semble insuffisante. En effet, le français ne constitue pas une langue étrangère tout en n'étant pas la langue maternelle de la plupart de la population dans la mesure où dans un pays donné, son utilisation dépend des situations, des statuts du français et des contextes sociaux. Autrement dit, il existe un enjeu non négligeable comme le stipule COSTE (2006 : 17), dans la situation de l'enseignement / apprentissage du français d'aujourd'hui est celui de la pertinence de catégorisations telles que FLM, FLE et FLS en tenant en compte la multiplicité des environnements multilingues où est placée cette langue : il insiste ainsi sur l'importance du "contexte". De même, il serait difficile de définir « langue étrangère » comme la langue officielle d'un pays surtout si elle a une place importante dans le système éducatif. (VIGNER, 2001, p.6-8) confirme en partie cette affirmation et insiste sur la relation qui relie le FLE et le FLS. En effet, le lien s'avère très fort entre les deux quand les éléments didactiques du FLE se révèlent impertinents à cause des situations géopolitiques ou sociolinguistiques spécifiques.

II-4.1.2. Français Langue Seconde

Le FLS désigne un domaine de l'enseignement du français précise CUQ (2003: 108). Il ajoute que cette appellation, basée sur l'ordre supposé d'acquisition des langues, désigne un mode d'enseignement et d'apprentissage du français auprès de publics scolaires dont la langue d'origine que nous pouvons également appeler maternelle, n'est pas supposée être le français. ROLLAND (2000) confirme ce constat en relevant ce qui suit :

« La notion de français langue seconde est née de la nécessité de distinguer une situation d'enseignement particulière : celle de certains

pays francophones, les anciennes colonies françaises, où le français est langue d'enseignement, alors même qu'elle n'est pas la langue maternelle des enfants. »

Ainsi, le FLS est conçu comme un sous-ensemble du champ du FLE et un domaine d'intervention de la didactique, qui demande la mise en pratique de méthodologies spécifiques. Il va inclure le « français langue de scolarisation et français aux adultes migrants³⁰ » et sera différent du français sur objectifs spécifiques et le français langue académique.

En contexte maghrébin par exemple, le français est une langue indispensable pour la population et occupe une place privilégiée du moment qu'il est utilisé massivement dans les infrastructures sociales : à l'école par exemple, dans l'administration et dans les mass-médias. Il peut être considéré comme une langue étrangère dans lequel les apprenants sont dans l'obligation d'apprendre à lire et à écrire mais aussi à réfléchir et à se forger une personnalité comme le souligne MARTINEZ (2002 : 10). J-P Cuq, soutient l'idée et avance que la classe sera le lieu principal d'élaboration et de mise en pratique d'une compétence en français, ce qui se traduit par l'interpénétration constante des activités centrées sur la maîtrise de la langue³¹ et de celles portant sur la maîtrise du discours dans un nombre de champs de compétence³² d'où une plus forte densité des apprentissages.

Dans un collectif³³, nous retenons que :

« On entendra par langue seconde une langue non maternelle qui sans être parlée dans le milieu familial, est parlée dans le milieu scolaire, et éventuellement dans le milieu social et institutionnel. Le FLS a donc un statut ambigu et paradoxal : langue non maternelle psychologiquement, mais socialement langue de travail, d'apprentissage, voire de réussite et

³⁰ Les publics concernés peuvent être des apprenants nouvellement arrivés dans un pays majoritairement francophone en vue d'y être scolarisés. Un enseignement spécifique du français leur est indispensable dans des structures d'accueil qui assurent la transition entre une première approche du français comme langue étrangère et le français utilisé comme langue de scolarisation. D'ailleurs, Cuq compare le FLS avec le français pour migrants. L'argument principal est qu'un migrant, contrairement aux autres individus ou groupes en situation de langue seconde, ne se situe pas dans une logique d'intégration à un groupe dont la ou les langues premières ne sont pas le français. Tous les autres parleurs seconds de français se situent en effet dans une dynamique de bi ou de plurilinguisme (Cuq, 1995 : 5).

³¹ Exercices de systématisation, activités de réflexion sur la langue.

³² Savoir lire, savoir écrire, savoir s'exprimer à l'oral.

³³ Collectif, (2000), L'enseignement du français langue seconde, un référentiel général d'orientations et de contenus, EDICEF, Paris, P.7

d'intégration. C'est cette ambiguïté qui justifie la spécificité d'orientations didactiques ».

Lorsque le français est présent dans l'enseignement scolaire, cela sous-entend l'introduction des programmes plus larges que ceux prévus pour un enseignement du FLE et peuvent éventuellement s'étaler sur une période entre 7 et 12 ans. En effet, « *L'apprentissage est conçu en niveaux, qui peuvent être adaptés à la situation scolaire de chaque pays. Selon les pays, les cursus d'enseignement du français langue seconde ont une durée de 12 ans, 10 ou 9 ans, 7 ans selon qu'ils commencent aux débuts de la scolarité ou après une phase plus ou moins longue* »³⁴

II-4.2. Français sur Objectifs Spécifiques

Si le FLE et le FLS existent et appartiennent au Français Général, le français sur objectifs spécifiques, quant à lui, existe aussi et s'inscrit dans les enseignements domaniaux qui englobent les discours spécialisés et la terminologie. La naissance du FOS se démarque par le souci de mettre en place un enseignement du FLE qui sera adapté à des publics souhaitant acquérir des compétences langagières transversales communes à de nombreuses disciplines. En effet, le FOS fait partie de FLE et destiné à des publics dont l'objectif ultime n'est pas la maîtrise de la langue en soi mais plutôt l'accès à des savoir-faire langagiers dans des situations de communication purement professionnelles ou académiques. Le FOS travaille au cas par cas, ou en d'autres termes, métier par métier, en fonction des demandes et des besoins d'un public précis comme le soulignent MANGIANTE et PARPETTE (2004 :17).

Parmi les caractéristiques linguistiques de cet enseignement est que le fonctionnement du français change en fonction du domaine et la spécialité. Cela suppose une connaissance préalable des disciplines, ce qui contraint l'enseignant à maîtriser et les connaissances linguistiques et les connaissances de spécialité. Cela ne semble pas évident pour l'enseignant car il n'est pas censé maîtriser ces deux connaissances. S'il maîtrise mieux la langue française que l'apprenant, ce dernier possède mieux le domaine que lui. C'est pour cette raison que Challe avance qu'il est nécessaire de prévoir un nouvel équilibre qui peut être bénéfique pour les deux parties :

³⁴ Collectif, (2000), L'enseignement du français langue seconde, un référentiel général d'orientations et de contenus, EDICEF, Paris, P.7

« La rencontre du formateur et de son public devient alors riche d'enseignement, pour les deux parties. Si le professeur s'intéresse au domaine, chacun progresse par le contact avec l'autre : l'étudiant prend confiance en français, le formateur se cultive dans un domaine de spécialité. Les deux parties prenantes s'en trouvent respectivement enrichies (CHALLE, 2002 : 19). »

A l'inverse du français général qui s'apprend pendant de longues périodes allant jusqu'à une dizaine d'années ou plus, le FOS quant à lui, ne peut dépasser quelques heures hebdomadaires sur une courte période.

« Les publics, qu'ils soient professionnels ou étudiants, ont un temps assez limité pour suivre des formations de FOS. Ils ont déjà leurs engagements professionnels ou universitaires. Par conséquent, ils sont souvent obligés de suivre les cours de FOS soit pendant le week-end soit à la fin de la journée. Fatigués, ces publics finissent souvent par abandonner leurs cours. » (QOTB, 2009 : 60)

Afin de récapituler ce qui a été avancé précédemment, il nous semble intéressant de présenter le tableau ci-dessous :

Situation de Français « Général »	Situation de FOS
Objectif large	Objectif précis
Formation à moyen ou long terme	Formation à court terme (urgence)
Diversité thématique, diversité de compétences	Centration sur certaines situations et compétences cibles
Contenus maîtrisés par l'enseignant	Contenus nouveaux, à priori non maîtrisés par l'enseignant
Travail autonome de l'enseignant	Contacts avec les acteurs du milieu étudié
Matériel existant	Matériel à élaborer
Activités didactiques	

Tableau 5: Différenciation entre les situations d'enseignement : français général et le FOS (Mangiante & Parpette, 2004 : 154)

II-4.2.1. Les différents publics du FOS

Par ailleurs, il existe quatre étapes qui permettent la mise en place d'un projet FOS. Ces étapes allant de la création du projet FOS jusqu'au moment où se déroule la formation. Ce processus contrôle la mise en œuvre d'un cours FOS et son adaptation aux besoins et aux attentes des apprenants : il s'agit de la demande de formation, l'analyse des besoins, la collecte des données et l'élaboration didactique. Ces étapes répondent à des contraintes et à des conditions s'appuyant sur un contexte dans lequel elles doivent être établies.

II-4.2.1.1. La demande précise de l'offre de formation

Une formation en FOS peut être la suite d'une demande précise d'un client qui éprouve un besoin de formation ou, le résultat d'une offre proposée par un centre de langue.

La première est une demande qui doit répondre à un objectif d'apprentissage très précis et clair et un public particulier dans des conditions particulières de durée voire de coût. Notre étude s'inscrit dans la même logique établie par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Formation des Cadres dont l'objectif est la mise en place d'un cours LT³⁵ qui serait adapté aux étudiants des départements scientifiques inscrits à l'université.

En ce qui concerne le coût, Le Ninan et Miroudot stipulent que :

« Les formations de ce type tendent à être plus coûteuses que des formations standards, en raison de la nécessité d'élaborer un curriculum spécifique, dont l'amortissement ne peut généralement pas être réparti sur d'autres formations ultérieures. Les formations qui répondent à une logique de demande répondent majoritairement aux besoins de communication de professionnels.» (LE NINAN & MIROUDOT, 2004 : 109)

Notons qu'il existe deux types de formations pour les étudiants ayant à s'intégrer dans un système universitaire français ou *en* français. En effet, le premier type renvoie aux étudiants non francophones dont le besoin est immédiat en langue et qui se voit dans l'obligation de s'inscrire dans des centres de langue pour poursuivre une formation linguistique ou d'assister à un cours de français en même temps que leur formation discipline. Pour le

³⁵ Langue et Terminologie

deuxième type, ce sont des étudiants souhaitant continuer leurs études en français mais dans leur pays d'origine après avoir effectués leurs études (du primaire au secondaire) en langue locale, c'est le cas de notre pays, le Maroc, par exemple. Et c'est dans cette logique que notre recherche s'inscrit.

II-4.2.1.2. Les offres sans demande précise

Parallèlement aux demandes précises, il existe des offres proposées par les Alliances françaises, Instituts français, etc... Ces offres ciblent un public large et varié contrairement aux demandes. Un cours de français de tourisme, par exemple, concernera plutôt des guides touristiques, des employés d'agence de voyage réceptionnistes, des voyagistes, etc.

« La mise en place des cours n'est pas le résultat d'une demande, mais une sorte d'anticipation du centre de langue, dans le souci de diversifier son offre et donc ses clients. Ne sachant pas à l'avance quel sera exactement le profil du public intéressé, l'organisme se doit de proposer un programme pouvant convenir au plus grand nombre possible, et visant non pas des métiers (infirmière, médecin, secrétaire médicale, par exemple), mais l'ensemble de la branche d'activité professionnelle (BAP), en l'occurrence celle de la médecine. Nous ne sommes pas plus dans une logique de la demande, mais bien dans une logique de l'offre qui conduit à travailler pour un public plus large, donc moins précisément identifié et à priori diversifié » (MANGIANTE, PARPETTE, 2004 : 13)

Nous citons l'exemple de la CCIP³⁶ qui dispose d'un centre de langue qui assure des formations de FOS pour enseignants, professionnels et étudiants. Avant la formation, les enseignants de ce centre procèdent à un test de niveau des apprenants en français pour pouvoir analyser leurs besoins. Pour répondre à d'autres besoins de publics professionnels et toucher à un public plus large, le centre de langue met à la disposition de ces apprenants des formations individuelles et personnalisées. Celles-ci ont pour but de remédier aux lacunes linguistiques en français dit « général » de l'apprenant et de développer sa spécificité linguistique dans son domaine professionnel.

³⁶ La Chambre de Commerce et d'industrie de Paris

II-4.2.2. Analyse des besoins

En FOS, la demande se caractérise par deux points importants : l'objectif qui doit être précis et l'urgence de cet objectif. En effet, le temps est étroitement limité, les formateurs ou les concepteurs des cours FOS se voit obligés d'orienter prioritairement l'enseignement sur les situations de communication dans lesquelles se trouvera le public dans son activité professionnelle. Il n'est donc plus question d'aborder ou de traiter toutes sortes de thématiques et de diversifier les compétences enseignées. Il est à noter que pour l'élaboration d'un programme FOS, il est important de procéder à l'identification des besoins par un recensement de situations de communication cibles auxquelles sera confronté l'apprenant et de découvrir les discours qui sont mis en action dans ces situations. Le FOS, en effet, favorise la compétence communicative qui s'intéresse aux situations de communication d'un public hétérogène qui a des besoins langagiers particulièrement et des objectifs spéciaux.

RICHTERICH avance la définition suivante :

« L'expression « besoins langagiers » fait immédiatement référence à ce qui est directement nécessaire à un individu dans l'usage d'une langue étrangère pour communiquer dans les situations qui lui sont particulières ainsi qu'à ce qui lui manque à un moment donné pour cet usage et qu'il va combler par l'apprentissage." (1994 : 92, cité par WEN 2006 : 16)

MANGIANTE et PARPETTE (2004 : 16) confirment que le terme FOS couvre toutes les situations, que "*celles-ci soient encrées ou non dans une spécialité*", faisant partie du domaine du FLE. De plus, il regroupe des apprenants qui ont un objectif différent, comme par exemple des étudiants littéraires, d'histoire, de sociologie dans un milieu universitaire. Ces auteurs confirment que le grand intérêt du FOS sur le plan méthodologique réside dans "*le lien explicite qu'il établit entre besoins des apprenants et objectifs de cours*" (MANGIANTE & PARPETTE, 2004 : 158).

Pour ce faire, le concepteur tente de répondre à un nombre de questions :

« - À quelles utilisations du français l'apprenant sera-t-il confronté au moment de son activité professionnelle ou universitaire ? Avec qui

parlera-t-il ?, De quel sujet ?, De quelle manière ? Que lira-t-il ? Qu'aura-t-il à écrire ? (...) Les apprenants utilisent-ils le français en France ou chez eux ? La formation linguistique se déroule-t-elle en France ou dans le pays d'origine ? Quelles situations de communication faut-il prévoir par rapport à l'objectif assigné à la formation ? Dans quels lieux, pour quelles actions ? En interaction orale ? Avec quels interlocuteurs ? En lecture ? En écriture ? Quelles sont les informations sur le contexte institutionnel ou social à connaître (le fonctionnement de la couverture sociale pour les infirmières, l'organisation des cursus universitaires pour les étudiants, etc.) ? Quelles sont les différences culturelles prévisibles (les relations patients-médecins, étudiants-enseignants, etc.)?» (MANGIANTE & PARPETTE, 2004 : 22-24)

Plusieurs hypothèses sont formulées à partir de ces questions. Voici quelques unes formulées sur les besoins des médecins ukrainiens suivant une formation dans des hôpitaux français:

Ils auront peut-être besoin de :

- 1) Parler avec leurs collègues de certains cas de malades,
- 2) Connaître l'organisation hospitalière française,
- 3) Charger des infirmières de certaines tâches,
- 4) Prescrire des ordonnances pour des malades,
- 5) Ausculter des malades français : leur poser des questions sur leur état, les symptômes des maladies, etc.
- 6) Comprendre une discussion spécialisée lors de réunions du corps médical de l'hôpital.
- 7) Consulter des livres spécialisés en médecine.
- 8) Lire des revues spécialisées sur la cardiologie, l'ophtalmologie, la chirurgie, etc.
- 9) Découvrir des aspects culturels de la vie en France (relations professionnelles, gastronomie française, sites touristiques, etc.)

Par ailleurs, les besoins langagiers prennent en compte trois composantes fondamentales à savoir la composante linguistique, la composante psychoaffective, et la composante socioculturelle.

II-4.2.2.1. La composante psychoaffective

Il s'agit de ce sentiment d'insécurité que l'apprenant éprouve quand il est en situation d'apprentissage d'une langue étrangère. Il ne cesse de douter de son potentiel à pouvoir bien mener son apprentissage car ce sentiment d'insécurité « linguistique » l'a envahi. Il arrive parfois que certains apprenants, dominés par ce sentiment d'insécurité, se voient incapables de poursuivre ces cours de FOS et finissent par les abandonner. QOTB (2009 : 97) propose des solutions pour vaincre ce sentiment. En effet, l'enseignant a comme mission de rassurer les apprenants en leur affirmant qu'ils sont en mesure de surmonter ce début « insécurisant » des cours. Pour ce faire, il est recommandé de :

- « - Commencer l'enseignement par des contenus qui devraient être à la fois simples et accessibles pour tous les apprenants,
- Respecter la graduation de l'enseignement,
- Éviter de poser des questions difficiles au début de l'enseignement,
- Établir des relations directes avec les apprenants dans et hors la classe pour connaître de près leurs difficultés d'apprentissage,
- Susciter constamment la motivation des apprenants,
- Tenir compte, notamment en classe de FOS qui est souvent hétérogène, du facteur de l'âge des apprenants de leurs statuts et aussi de leurs professions. »

Il est donc fort conseillé d'aller graduellement dans son enseignement en proposant au début des contenus faciles à assimiler. De même, les motiver en permanence et se rapprocher d'eux ne leur seront que bénéfiques pour ne pas dire indispensables pour réussir leur implication dans un cours FOS.

II-4.2.2.2. La composante linguistique

Cette composante renvoie à trois domaines importants : il s'agit, dans un premier temps, de la communication en classe qui se fait habituellement en langue étrangère et que les apprenants ont parfois du mal à saisir. En effet, lors des premières séances, les apprenants

éprouvent des difficultés quant aux consignes formulées par l'enseignant. C'est pourquoi il est nécessaire de communiquer avec une langue étrangère qui soit simple et d'opter pour des consignes faciles à retenir. Pour ce qui est du deuxième point, il concerne le décalage existant entre la communication qui se fait en classe et celle des situations relevant de la vie réelle. Face à cette situation, nous constatons que les apprenants sont plus motivés et impliqués quand on les confronte à des situations qui sont adaptées au contexte dans lequel ils vivent. C'est pour cette raison que l'on a préconisé de travailler en classe avec des documents authentiques. Cette technique appelée communication simulée, « *consiste à reproduire des scènes et des conversations de situations cibles en classe.* » QOTB (2009 : 98)

Quant au dernier point, il porte sur l'apprentissage lui-même, et les représentations chez l'apprenant en tant que valeur d'échange. En effet, soit elles facilitent l'accès l'information soit elles ralentissent voire freinent l'apprentissage.

II-4.2.2.3. La composante socioculturelle

La culture constitue un élément fondamental, voire indispensable, dans l'enseignement du FOS parce qu'elle assure « *la production et réception du sens en cette langue* » souligne (CUQ & GRUCA 2003 : 84). En absence de cette dimension dans un cours par exemple, un quiproquo peut être généré et rendra l'apprenant inefficace pendant son interaction en classe. De même, l'interculturel permet d'authentifier les situations de communication et de rapprocher l'apprenant avec son entourage.

II-4.2.2.4. Vers une analyse évolutive des besoins

Il convient de préciser que l'analyse des besoins n'est pas une démarche accomplie pendant la conception de la formation, mais plutôt, une recherche caractérisée par son aspect évolutif car les besoins langagiers évoluent même pendant le processus d'apprentissage. MANGIANTE & PARPETTE (2004 :24) affirme cette idée : « *l'analyse des besoins n'est pas une recherche achevée une fois pour toutes à partir d'un instant dans la démarche de conception de la formation, il est préférable de la considérer comme évolutive(...)* »

Vu la contrainte du temps, le concepteur du programme FOS le prépare en fonction des choix préalablement établis. Ces choix peuvent être inadéquats aux espérances et aux

attentes des apprenants. L'inadaptation de ces programmes est due parfois à d'autres besoins qui peuvent surgir et annulent plus ou moins les anciens car la formation comme nous l'avons déjà citée est évolutive. De même, cette inadéquation peut être l'effet d'une demande formulée par l'entreprise ou l'institution et qui ne coïncide pas avec celle des apprenants.

Pour notre recherche, le public se compose d'étudiants qui suivent les mêmes cours et qui auront pour ainsi dire les mêmes débouchés. Dans ce cas, le problème ne réside pas dans la spécialité suivie par ces étudiants mais bien au contraire, il concerne le niveau de maîtrise de la langue et les compétences langagières de chacun d'eux. En effet, une hétérogénéité de niveau s'impose en cours, étant donné qu'un étudiant ayant un niveau B(acquis) dispose d'un pré-acquis beaucoup plus développé qu'un étudiant d'un niveau A. Ce dernier, quant à lui, doit se rattraper et développer son savoir-faire. Il est donc nécessaire de veiller à ce que le curriculum contient des choix pédagogiques qui répondent aux besoins.

II-4.2.2.5. Les outils pour l'analyse des besoins

Ces besoins peuvent-être identifiés par des interviews, des questionnaires, des grilles d'analyses, etc. C'est l'étape la plus importante dans toute élaboration d'un cours FOS. C'est lors de cette étape que l'on « *recense les situations langagières que les apprenants vivent ou vivront à l'issue de leur formation et qui sont à l'origine de la demande de programme.* »³⁷.

En effet, l'analyse des besoins ne peut se faire qu'en procédant à identifier d'abord le contexte dans lequel évoluent les apprenants. Commencant par le lieu où la formation est prévue de se dérouler car si le formateur est loin des situations cibles, ceci risque de rendre sa tâche de conception plus difficile. Plus il est proche des situations, plus il réussira à bien préparer son programme FOS :

« Selon que la formation a lieu sur le terrain d'utilisation de la langue ou à distance, le formateur sera proche ou éloigné des situations cibles et l'impact de cette alternative sur l'analyse des besoins se conçoit aisément La proximité géographique et culturelle avec les situations

³⁷MANGIANTE, J.M., PARPETTE, C. (2006), «Le Français sur Objectif Spécifique ou l'art de s'adapter», Disponible sur : <http://lesla.univ-lyon2.fr/sites/lesla/IMG/pdf/doc-592.pdf>

cibles facilite bien évidemment le travail d'analyse du concepteur »
(Ibid., p.25)

Afin d'effectuer l'analyse des besoins, il est judicieux de répondre à deux questions primordiales qui reposent sur les situations de communication à prévoir par rapport à l'objectif assigné à la formation d'une part et sur la collecte des données d'autres part.

Pour ce qui est des informations à collecter, il faut s'interroger aussi bien sur contexte que sur les différentes actions. HAIDAR (2012 :117) les a énumérées comme suit ;

- *« Quelles sont les situations de communications auxquelles sont confrontés les apprenants ?*
- *Dans quels lieux ?*
- *Avec quels types d'interlocuteurs ?*
- *Quelles actions seront-ils amenés à réaliser en usant de la langue française ?*
- *Seront –ils confrontés beaucoup plus à une production orale ou écrite ?*
- *Dans quel contexte socio-éducatif évoluent-ils ?*
- *Quels seront les différents aspects socioculturels qui pourraient interagir dans ce type d'enseignement du FOS ? »*

Pour la manière d'obtenir des informations, deux possibilités en fonction du contexte local sont requises :

- Soit le formateur n'a pas établi un contact avec les apprenants ;
- Soit il a eu l'occasion de les rencontrer avant le démarrage des cours ;

Dans le premier cas, l'enseignant-concepteur fait appel à différentes ressources à savoir son **expérience personnelle** et ses propres connaissances ne serait-ce qu'un minimum qui peut l'aider à cerner les situations de communication du domaine de la médecine, du tourisme. Par exemple, il est facile de recenser des situations de communication par le concepteur car il a certainement vécu beaucoup de situation en tant que voyageur.

La deuxième ressource se rapporte à **l'entourage**. En effet, le concepteur peut demander de l'aide d'un proche médecin ou d'un ami avocat qui connaissent plus que lui le domaine professionnel en question ou qui ont tout simplement vécu l'expérience du métier. Il pourrait éventuellement les questionner sur les différentes situations de communication à lesquelles il pourrait faire face ainsi que les écrits et les documents qui lui serviraient de supports lors de la conception de son cours FOS.

Troisièmement, le concepteur peut avoir recours à des méthodes de français existantes pour bien compléter l'analyse des besoins. Ces méthodes peuvent fournir une idée sur les différents types de discours spécialisés écrits, les situations visées. Cela l'aidera à mieux cerner le programme qui prévoit de le mettre en place.

Dans le second cas, comme nous l'avons déjà cité, le concepteur peut avoir la chance de rencontrer les apprenants et d'établir un contact avec eux avant le démarrage du programme. Outre les ressources auxquelles il pourrait se référer, le professeur-concepteur peut prévoir une enquête en prenant appui sur ces trois outils : à savoir l'observation, le questionnaire et l'entretien. Ces techniques permettent au concepteur de détecter les besoins.

Le concepteur peut prendre note des besoins formulés oralement par l'apprenant lors d'un entretien ou lui soumettre un questionnaire à renseigner qui privilégie souvent comme technique.

Nous pouvons donner l'exemple d'une grille d'analyse des besoins en FOS proposée par : HUTCHINSON et WATERS 1987 :

- « Pourquoi les apprenants suivent-ils les cours ?
- Facultatif ou obligatoire
- Besoins apparents ou non
- Incidence sur statut professionnel, salaire, promotion
- Quels bénéfices les apprenants escomptent-ils ?
- Quelle est leur attitude vis-à-vis des cours à « objectifs spécifiques ».
- Veulent-ils vraiment réaliser des progrès dans la langue cible ou déplorent-ils le temps ainsi occupé ?
- Comment les apprenants apprennent-ils ?
- Quel est leur « background » en matière d'apprentissage ?
- Quelle est leur conception de l'enseignement/apprentissage ?

- Quelle méthodologie les attire ?
- Quelles techniques pédagogiques sont de nature à les rebuter ?
- Quelles sont les ressources disponibles ?
- Nombre et compétence professionnelle des enseignants.
- Attitude des enseignants vis-à-vis des cours « à objectifs spécifiques ».
- Attitude et connaissances des enseignants concernant le contenu (domaine, matière ou sujet).
- Matériel.
- Assistance.
- Possibilité d'activités en dehors de la classe.
- Qui sont les apprenants ?
- Age, sexe, nationalité.
- Que savent-ils de /dans la langue cible ?
- Que savent-ils du/concernant le contenu (domaine, matière ou sujet)
- Quels sont leurs centres d'intérêt ?
- Quel est leur « background » socioculturel ?
- A quel type d'enseignement sont-ils accoutumés ?
- Quelle est leur attitude à l'égard de la langue cible et du monde où on la parle ? (Monde anglophone, francophone...)
- Où le cours a-t-il lieu ?
- L'environnement est-il agréable, triste, bruyant, froid, etc. ?
- Quand le cours a-t-il lieu ?
- A quelle heure ?
- Avec quelle fréquence (journalière, hebdomadaire) ?
- A plein temps, à temps partiel.
- Coexistant aux besoins antérieurs »

Il est à noter que cette grille d'analyse met l'apprenant au centre de son apprentissage et met ainsi l'accent sur sa motivation pour l'apprentissage.

Dans notre contexte, citons un exemple de questionnaires qui a été réalisé par l'Institut Français de Rabat et destiné aux étudiants marocains des filières universitaires. L'analyse des besoins s'appuie sur trois points principaux : parcours scolaire, études supérieures et projet personnel ou professionnel. Notons que ces étudiants éprouvent des difficultés en langue française, étant donné qu'ils ont poursuivi « *leurs études secondaires en arabe avec un apprentissage du français insuffisant pour ce qui les attend ensuite à l'université.* » souligne MANGIANTE et PARPETTE (2004 : 28).

« 1-Parcours Scolaire

- Quelle a été votre orientation scolaire dans le secondaire ?

- Sciences mathématiques
- Sciences expérimentales
- Lettres
- Economie
- Autres, précisez :

- En quelle année avez-vous commencé à apprendre le français ?
Combien d'heures par semaine ?

- Avez-vous appris une autre langue dans le secondaire ? Combien d'heures par semaine ?

2-Etudes supérieures

- Etablissement :

- Spécialité :

- Diplôme préparé :

Langue Française :

- Pourquoi apprenez-vous le français ?

- Pour être à l'aise dans la vie quotidienne, au sein de l'université.
- Pour comprendre les cours.
- Pour comprendre les documents étudiés en français.
- Pour poser des questions.
- Pour faire un exposé.
- Pour rédiger en français.
- Pour mieux réussir vos études.
- Pour mieux réussir votre parcours professionnel (dans le choix des modèles ou orientations proposées à la faculté)
- Pour poursuivre des études universitaires en France.
- Autres, précisez :

3-Le projet personnel ou professionnel

- Préparez-vous un projet personnel ou professionnel ?

- Oui
- Non

- Si oui, quel est ce projet ?

- En quoi la langue française vous sera-t-elle utile à la réalisation de ce projet ? »³⁸.

³⁸ Ce questionnaire a été élaboré par le service des cours de l'institut français à Rabat sous la responsabilité de Dominique Casanova, directeur des cours et repris par Mangiante et Parpette (2004:28-29)

II-4.2.3. La collecte des données

Une fois les besoins déterminés, le concepteur procède à une collecte des données qui constitue une étape fondamentale dans l'élaboration d'un programme FOS car elle permet à l'enseignant-concepteur de confirmer, de modifier ou de compléter l'analyse des besoins déjà établie, qui reste encore hypothétique tant qu'elle n'est pas encore affirmée par le terrain d'une part.

II-4.2.3.1. L'information du concepteur

La première étape concerne l'information du concepteur. En effet, elle lui permet de découvrir le domaine ciblé, ses situations de communication ainsi que le discours à partir desquels il concevra son programme de formation FOS. D'ailleurs (MANGIANTE et PARPETTE, 2004 : 47) l'affirme : *«La première fonction de la collecte des données est donc d'informer l'enseignant-concepteur sur le domaine à traiter, ses acteurs, ses situations, les informations et les discours qui y circulent »*

Comme nous l'avons déjà mentionné auparavant, le concepteur n'est pas obligatoirement un spécialiste du domaine car son but ultime est d'accompagner ses apprenants dans leur apprentissage pour qu'ils puissent faire face aux situations de communication dans les milieux professionnels et universitaires. Chez Cheval (2003), l'enseignant est considéré comme un passeur qui ne doit nécessairement maîtriser la spécialité en question. L'enseignant-concepteur se voit donc obligé de découvrir le domaine ciblé et passe ainsi à la phase d'enquête. Tout ceci requiert une disponibilité de la part du concepteur pour qu'il puisse obtenir des rendez-vous et exige de lui aussi un effort aussi bien sur le plan moral que financier, car il serait contraint de se déplacer voire de voyager.

MANGIANTE souligne (2004 : 47) :

«Cette étape de prise de contact avec le milieu suppose que le concepteur paie de sa personne : qu'il se déplace, prenne des rendez-vous, explique sa démarche et obtienne la collaboration de ses interlocuteurs »

En effet, le concepteur passe à une phase de familiarisation avec la spécialité visée et doit se rapprocher des experts du domaine et fréquenter les lieux de travail et interviewer les employés, assister à des réunions en soumettant des questionnaires par exemple, consulter des documents de spécialité afin d'appréhender les appellations de concepts, etc.

Dans sa position d'enquêteur, l'enseignant-concepteur acquiert un regard extérieur sur ses démarches, ses pratiques et les échanges qu'il met en place. Il essaie de développer ses compétences en puisant dans les différentes ressources pédagogiques en ligne notamment des sites internet spécialisés qui pourraient éventuellement proposer des modèles voire des exemples de cours FOS. Toutefois, certaines ressources disponibles sur la toile ne s'avèrent ni pertinentes et ni adéquates à la demande de l'entreprise.

II-4.2.3.2. L'élaboration des supports pédagogiques

Pendant la collecte des données, il est essentiel de souligner l'importance des supports pédagogiques, notamment les ressources authentiques auxquelles fera appel l'enseignant pendant sa conception du cours FOS. Selon CUQ (2003 :391) « *Des documents « bruts », élaborés par des francophones pour des francophones à des fins de communication. Ce sont donc des énoncés produits dans des situations réelles de communication et non en vue de l'apprentissage d'une seconde langue. Ils appartiennent ainsi à un ensemble très étendu de situations de communication et de messages écrits, oraux et visuels, d'une richesse et d'une variété inouïes.* »

Ces documents authentiques à caractère professionnel peuvent être modifiés en fonction du niveau et des besoins des apprenants et deviennent ainsi des documents didactisés ou semi-authentiques. Cela permet de garder les informations essentielles et d'en écarter les secondaires car cela peut générer un quiproquo en complexifiant la compréhension des documents à traiter. CUQ (2003 :53) souligne que : « *Les données peuvent être traitées, modifiées, pour être rendues plus compréhensibles. C'est le cas lorsque les discours sont complexes et qu'il est nécessaire de les simplifier pour les adapter au niveau du public ou pour construire une progression.* »

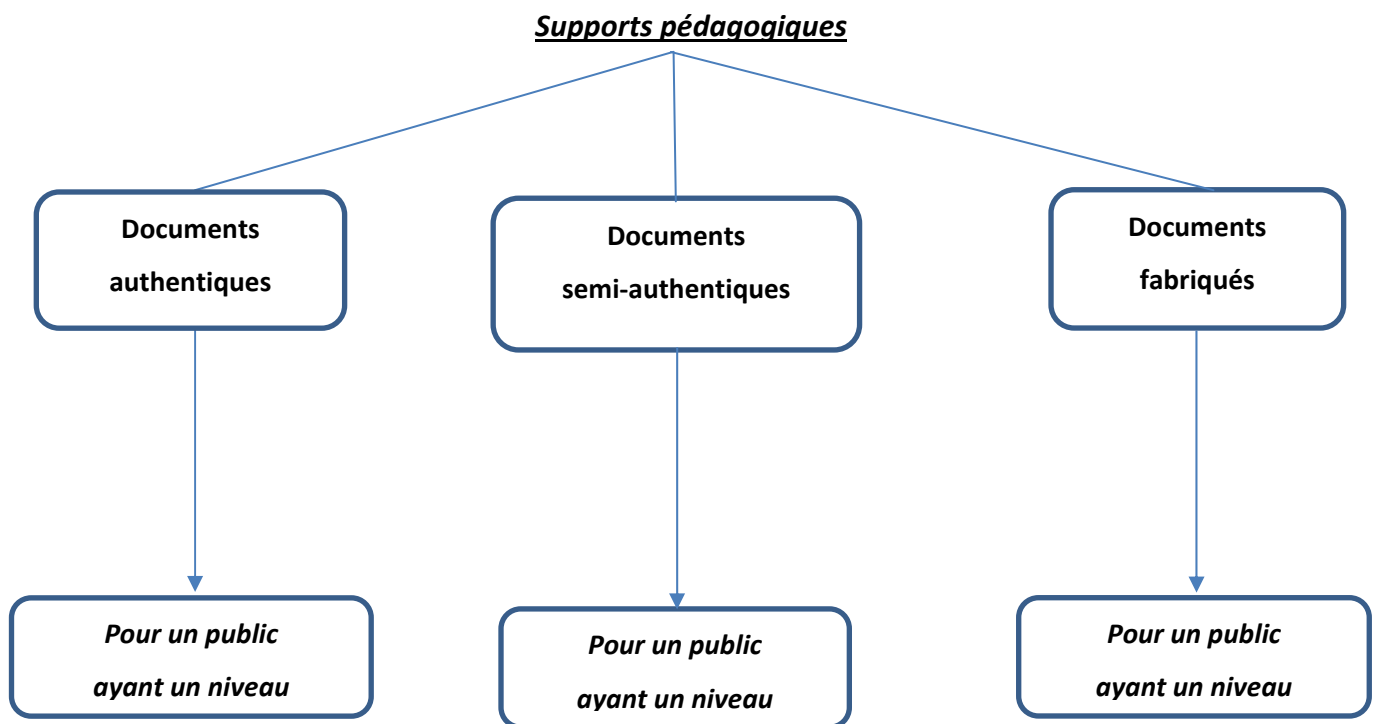
Il est à noter aussi que la didactisation de certains supports authentiques obéit à des critères tels que l'âge, le pays d'origine de l'élève afin d'éviter certains chocs culturels, le niveau des

apprenants et leurs attentes vis-à-vis de la formation. Même si que certains chercheurs ne sont pas en accord avec ceci, CUQ ET GRUCA (2002 : 393) insistent sur le fait d' « *utiliser un texte à des fins purement linguistiques ou traiter un fait de langue qui ne lui est pas spécifique, ce serait d'une part évincer la situation de communication et, d'autre part, dénaturer l'objectif de l'exploitation des documents authentiques qui est, avant tout, de comprendre le contenu du message.* »

Toutefois, il n'est pas utile d'exploiter des documents authentiques avec un public ayant un niveau avancé et qui soit en mesure d'appréhender le sens d'un discours complexe car il se peut que ces apprenants aient besoin d'approfondir et de développer leurs compétences langagières.

Par ailleurs, dans son choix didactique, l'enseignant-concepteur peut prévoir des documents fabriqués ou semi-authentiques selon les situations et le contexte. En effet, quand le niveau des apprenants est bon, l'enseignant peut se permettre l'utilisation des documents authentiques car ils seront capables de suivre et de comprendre le contenu des supports. Toutefois, quand les étudiants sont débutants et ont du mal à pouvoir apprendre une compétence langagière, il est sollicité à transformer les documents authentiques en sa disposition ou s'en inspirer pour créer de nouveaux documents adaptés au niveau des apprenants.« : *Enfin, les données collectées peuvent ne pas être employées en tant que telles, mais servir de base d'information à la constitution de documents fabriqués* » (MANGIANTE ET PARPETTE, 2004:55)

Récapitulons ce que nous avons déjà expliqué dans ce schéma.



II-4.2.4. Vers une élaboration des données

Dans cette dernière étape constituant la phase la plus importante dans la conception didactique d'un programme FOS, l'élaboration des activités exige au concepteur de se poser deux questions qui permettront d'orienter sa démarche pédagogique :

- Qu'enseigner ?
- Comment enseigner ?

En effet, l'enseignant est invité à analyser attentivement les données recueillies pour identifier les composantes des différentes situations de communication qu'il aura à traiter, de même que les aspects culturels qu'il doit aborder et les savoir-faire langagiers que les apprenants doivent développer ou acquérir. Il est ainsi indispensable pour le concepteur de bien réfléchir sur sa manière de rechercher des informations, de collecter les données avant de les analyser et de pouvoir bien assurer ses choix didactiques par la suite.

MANGIANTE (2003 : 79) affirme dans les propos suivants :

« Si la manière dont les choses se déroulent dans la classe n'est pas solidement pensée, tout ce qui précède perd une grande partie de son utilité »

Afin de répondre à la première question, l'enseignant doit trier les thèmes qui répondent le plus aux besoins des apprenants et les supports déjà collectés lors de la l'étape précédente. Il serait plus efficace si le concepteur prévoit une variété de supports tels que les textes écrits, les enregistrements sonores, les vidéos, etc. ; car cela permettra de rapprocher les apprenants plus au contexte et de la réalité professionnelle ou universitaire à laquelle ils feront face.

La deuxième question quant à elle, concerne la mise en place des choix d'activités qui varient en fonction des compétences langagières visées, des besoins et des attentes. Prenons l'exemple des étudiants dans un cours disciplinaire où ils seront amenés à suivre un cours magistral, le concepteur dans ce cas, est appelé à favoriser l'apprentissage de la compréhension orale. Contrairement à des étudiants qui seront amenés à prendre la parole lors d'un exposé par exemple ou lors d'une soutenance, le concepteur doit mettre l'accent sur l'apprentissage de la production orale.

Nous pouvons dégager à partir de cette dernière étape d'élaboration didactique, les différentes convergences existantes entre FOS et FLE. En effet, les étapes préalablement expliquées s'appuient sur une méthodologie spécifique d'un enseignement spécialisé cependant cette dernière étape fait plus appel plus à des démarches propres au FLE. Pour MANGIANTE et PARPETTE (2004 : 79), la préparation des activités didactiques proposées aux apprenants requiert des principes méthodologiques. Ces options méthodologiques peuvent être résumées comme suit :

Développer des formes participatives de travail qui favorisent la pratique de la langue et permettent un apport plus conséquent des apprenants en mettant ces derniers au centre de l'apprentissage et en évitant la participation excessive du professeur en classe.

« Considérons que c'est la pratique qui assure l'apprentissage, et non l'enseignement en lui-même, nous veillons à limiter la participation de l'enseignant, à la rendre discrète pendant le déroulement des activités. Son rôle est capital dans toutes les étapes qui précèdent le cours,

mais il est important que la classe soit avant tout le champ d'action des apprenants » (ibid. : 79)

- **Créer le plus possible une communication réelle** afin de favoriser les interactions permanentes inter-apprenants qui leur permet de mettre en pratique leurs compétences en maintenant des échanges pédagogiquement authentiques en classe, notamment en laissant libre cours à leur spontanéité dans des échanges d'informations et de concertation.
- **Combiner le travail collectif avec des moments de travail individuel** et autonome durant lesquels, l'apprenant sera invité à s'impliquer davantage dans des activités et développer ses propres compétences langagières à savoir la compréhension et production orale et écrite, tout en l'aidant à optimiser son autonomie pour pouvoir se débrouiller et s'épanouir et à se sentir plus libre dans ses pensées. (MANGIANTE, 2004 : 79).

II-4.2.5. Français sur Objectifs Universitaire

II-4.2.5.1. Définitions

Le Français sur Objectif Universitaire a vu le jour dans les milieux didactiques avec la progression de la mobilité des étudiants ainsi que le nombre important des étudiants qui ne cesse d'augmenter. En effet, les publics de FOU sont des étudiants qui ont pour objectif de poursuivre leurs études de spécialité en français dans leur pays d'origine (en l'occurrence le Maroc) ou dans un pays francophone. Pour QOTB (2009), le Français sur Objectif Universitaire est une déclinaison du FOS qui concerne essentiellement l'acquisition des compétences universitaires : « *langagières, disciplinaires et méthodologiques* ».

Ce nouveau concept se base sur la même démarche préconisée par le FOS pour la mise en place des programmes à savoir : demande – analyse des besoins – collecte des données – analyse des besoins et mise en place du programme). MANGIANTE, PARPETTE (2011 : 5) cite :

« Le FOU apparait bien comme une déclinaison du FOS, dans son approche centrée sur la connaissance la plus poussée des besoins d'un

public ciblé, dans son parti pris de considérer que la réussite du projet d'intégration universitaire nécessite une maîtrise linguistique autour de situations de communication spécifiques à la vie universitaire dans son ensemble. »

II-4.2.5.2. Le FOU et ses spécificités

Comme nous l'avons déjà précisé, le FOU est une branche du FOS et partage ainsi les mêmes spécificités. QOTB (2013) note que le FOU inclut plusieurs et différentes spécialités et différents publics. Le but de ces publics est d'apprendre le français pour des raisons académiques telles que gérer à bon escient les situations de communication auxquelles ils peuvent s'affronter, renforcer de la langue comme outil de communication et d'agir social, réussir leur parcours universitaire. En effet, le but du FOU est donc de leur apprendre le français comme outil pour les aider à mieux appréhender les disciplines scientifiques. C'est-à-dire leur apprendre « non LE français mais plutôt DU français POUR agir dans les différents milieux universitaires ».

A travers un cours FOU, constituant une source de savoirs spécialisés dont pourra bénéficier l'apprenant pour comprendre le discours spécialisé et le technolecte, on essaie de faire acquérir aux apprenants ce qu'on appelle une *compétence universitaire*. Cette compétence renvoie à tous les savoir-faire qui permettent à l'étudiant d'accéder aux savoirs universitaires disciplinaires (scientifiques) et l'aident à les acquérir et à les réinvestir.

Notons que l'obtention du diplôme et/ou l'insertion professionnelle demeure l'objectif que souhaite atteindre un public du FOU. Sa détermination à réussir le rend plus motivé malgré les difficultés qu'il peut rencontrer et qui se répartissent en trois composantes : (linguistique, disciplinaire ou méthodologique). QOTB explicite le rapport de ces composantes avec compétences universitaires à développer par un étudiant :

La première composante fait référence aux connaissances linguistiques nécessaires du point de vue lexical (jargon scientifique ou technolecte), grammatical, etc. que les apprenants sont censés développer. Et ce, afin de les aider à suivre ou comprendre des cours des disciplines dites non linguistiques, à prendre des notes, à poser des questions, etc. dans leurs domaines de spécialité. Dans cette composante, l'apprentissage est souvent centré sur les stratégies

de compréhension orale jugée plus difficile par rapport aux activités de production écrite. Pour ce qui est de la deuxième composante, elle consiste à développer des compétences méthodologiques (discursives ou pragmatiques) comme : « *participer à un colloque, préparer une communication, prendre la parole devant un public spécialisé, prise de notes, recherche d'informations, exposés, expliciter les marqueurs scientifiques, rédiger un article, déterminer une problématique, synthétiser un document, élaborer un plan de recherche, rédiger un mémoire ou une thèse, etc* ». La troisième composante quant à elle, permet d'utiliser la langue cible pour familiariser les apprenants avec leur domaine de spécialité. En somme, un cours de FOU est un moment dans lequel se crée un véritable échange entre l'enseignant et ses apprenants *ayant chacun des rôles différents : l'enseignant détient les connaissances linguistiques et méthodologiques tandis que les apprenants détiennent la maîtrise du savoir spécialisé.*

Rappelons que notre but, à travers, ce chapitre est de ne pas laisser supposer que le français enseigné dans les situations d'apprentissage FLE, FOS et FOU n'est pas le même. En effet, Le français présent dans ces situations s'appuie sur des besoins langagiers où le discours subit des contraintes spécifiques.

Après avoir défini les différentes situations d'apprentissage du français, nous présenterons l'ingénierie sur laquelle s'appuie nos expérimentations en définissant le concept de dispositif, classe inversée...

II-5. Ingénierie pédagogique

Dans ce chapitre, nous avons tenté de présenter les caractéristiques des dispositifs qui ont fait l'objet de nos expérimentations. Ces dernières ont fait appel à différents types de dispositif à savoir le dispositif hybride, appelé également (la classe inversée), le 100% distanciel (MOOC). Notre but est d'expliquer en quoi leur apport peut contribuer au développement langagier chez les étudiants.

II-5.1. Dispositifs

L'idée de mettre en place un ou plusieurs dispositifs d'apprentissage constitue une ouverture particulièrement prometteuse aussi bien sur le plan de la recherche qu'au niveau

de la pratique. En effet, nous essayerons de mener une étude fondée sur plusieurs expérimentations de mise en place de dispositifs dans différents contextes. Nous allons présenter, au fur et à mesure, la terminologie s'articulant autour du concept « dispositif », en traitant les concepts qui le déclinent telle que la conception de l'autonomie, de l'apprentissage, le rôle de l'enseignant. Nous présenterons également les trois types de dispositifs que nous avons adoptés lors des trois expérimentations avant d'essayer de cerner les différentes caractéristiques de leurs composantes.

II-5.1.1. Définitions

FOUCAULT (1975 : 360) définit le dispositif comme « un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit. Le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments ». CHARTIER (1999: 207) quant à lui, rappelle qu' « en pédagogie, le terme « dispositif » est souvent utilisé de façon générale pour renvoyer à un ensemble de moyens organisés, définis et stables, qui sont le cadre d'actions réitérables, conduites pour répondre à un problème récurrent. » (CHARTIER, 1999 : 207)

Nous entendons par dispositif un ensemble cohérent constitué de ressources, de stratégies de méthodes et d'acteurs interagissant dans un contexte donné pour atteindre un but. Le but du dispositif pédagogique est de faire apprendre quelque chose à quelqu'un ou on peut faire apprendre à « quelqu'un » « quelque chose ». Avec l'outil technologique, nous ajoutons « quelque part » et à « n'importe quel moment » : *anybody, anything, anywhere, anytime ...*

Dans le domaine des sciences de l'éducation, BERNARD (1999 : 263), spécialiste de formation à distance, considère que « le dispositif est un construit d'éléments en fonction des demandes, des situations, des contextes, pour une action de formation donnée dans un contexte d'organisation(s) et d'institution(s) ». Le dispositif comprend certes des procédures, mais il est d'abord l'expression d'une vision, d'une visée et d'une méthodologie. Cependant, l'auteur reconnaît que « si les mots ingénierie et dispositif sont souvent utilisés en

formation, les définitions de référence, et par là les conceptions, restent floues et peu élaborées» souligne (BERNARD, 1999 : 134).

Pour CUQ (2003 : 74), le dispositif ne peut pas être conçu dans l'urgence, étant donné que cela suppose une analyse au préalable des besoins à satisfaire, la réalisation du trajet à parcourir, l'identification des moyens à entrevoir pour la réalisation du travail prévu. En effet, le dispositif est à s'analyser à deux niveaux à savoir le niveau de l'application, de l'utilisation effective et le niveau de la conception. Par ailleurs, PERAYA (1998) voit dans un dispositif une interaction obligatoire entre trois niveaux : technologique, sémiologique et pragmatique. C'est dans cette logique que nous considérons les TICE comme technologie concernée et nous nous interrogeons sur les rapports existants entre la pédagogie et les sciences de communication. Il est donc à savoir si l'acquisition passe via la médiatisation, via le développement des outils de communication et si nous assistons à la genèse d'une société « communicationnelle ».

De même, dans une logique plus généralisante, TERAYA (1999 : 153) considère le dispositif comme étant « une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres. L'économie d'un dispositif – son fonctionnement – déterminée par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets.

En pensant aux ouvrages de Maguy POTHIER (2003) et Nicolas GUICHON (2006). M. POTHIER (2003: 81) 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 particuliers. »

En guise de rappel, ces différentes définitions du concept de dispositif, nous ont permis de mettre en évidence :

« – l'importance centrale des acteurs agissant au centre du dispositif, et celle de concevoir ce dernier comme le lieu de la construction de

l'autonomie de chacun, autant que d'une double identité, individuelle et collective ;

– le rapport nécessaire entre dispositif et innovation, d'ailleurs déjà présent dans le travail de Foucault (1975)» (CHARLIER, DESCHRYVER, PERAYA, 2006 : 472).

Ces points montrent que plusieurs paramètres à savoir les acteurs ainsi que l'innovation sont des éléments importants dont l'implication agit positivement dans la conception des dispositifs d'apprentissage.

II-5.1.2. Rôle de l'enseignant dans un dispositif d'apprentissage

Plusieurs personnes interviennent dans un dispositif d'apprentissage et interagissent avec les apprenants pour les aider sur différents plans. En effet, il peut s'agir d'un tuteur (pédagogique, social, etc.), ou d'un correspondant technique, animateur, expert, responsable de module (ou de formation), voire un administrateur de plateforme, administratif chargé de l'inscription ou du suivi des apprenants, etc.

Pour ce qui est du rôle des formateurs, il est principalement celui d'accompagnateur des étudiants sur les plans cognitif, métacognitif et affectif dans la mesure où il aide à la formulation du projet personnel, à la mise en relation avec des experts ou des pairs et à l'élaboration conjointe de nouvelles pratiques, ainsi que le suivi des activités (planning, organisation), souligne CHARLIER et al (2006, 489).

POTHIER (2003) affirme que dans un enseignement traditionnel, l'enseignant incarnait le rôle de transmetteur du savoir, évaluateur et animateur, voire facilitateur que ce soit face à un petit ou un grand public. Par ailleurs, il pouvait être à la fois animateur de classe et concepteur de manuels hors de la classe. En présentant les caractéristiques de chacun de ces rôles, nous pourrions établir une distinction entre transmetteur de savoirs et médiateur dans l'apprentissage. En effet, le premier se contente de faire passer un savoir à des apprenants. Parmi les avantages de ce rôle, c'est qu'il va leur épargner les étapes du chemin qu'il a lui-même parcouru, et parmi les inconvénients c'est qu'il va être inopérant étant donné qu'il existe une absence de motivation et / ou inadéquation des contenus par rapport aux enseignés. Quant au médiateur, il accompagne l'apprenant qui ne parvient pas à avancer seul pour différentes raisons, POTHIER (2003 :96). Cette médiation fonctionne bien quand il

est question d'un petit groupe. Par ailleurs, la fonction de facilitateur concerne les connaissances dont dispose l'enseignant afin d'outiller l'apprenant des documents et des matériels qui répondront à ses besoins. POTHIER (2003: 97) ajoute que l'enseignant ou le formateur peut « *mettre à disposition et suggérer des modalités de travail sans intervenir de manière directe et être simplement une ressource possible et un catalyseur d'apprentissage. Comme concepteur de manuel, l'enseignant médiatise ses savoirs hors de la relation qui s'instaure traditionnellement dans la classe ou l'enseignement individuel. Il doit donc anticiper les difficultés, les malentendus et tenter d'apporter les informations susceptibles de les réduire. Cela suppose une triple expertise : celle des contenus quels qu'ils soient, celle des réactions probables des novices face aux difficultés (expérience généralement acquise sur le tas) et celle des aides envisageables sans une rétroaction immédiate. Même s'il s'agit d'un travail en l'absence de l'apprenant, il est nécessaire d'avoir une conscience aiguë des problèmes éventuels, ce qui n'est d'ailleurs pas suffisant pour les pallier. Ensuite, il faut utiliser de façon aussi opérationnelle que possible les potentialités du médium employé* ».

La fonction de tuteur, ou de conseiller, ou même de facilitateur, implique le formateur dans une pratique relationnelle différente que peu de formations prennent en considération. Cette fonction est à deux niveaux : niveau technique, concernant les objectifs et un autre, plus général, découlant du caractère duel de cette relation. Pour ce qui des objectifs, ils sont parfois linguistiques quand l'enseignant répond aux demandes d'éclaircissement des apprenants ou méthodologiques quand il aide l'apprenant à apprendre, d'où la diversité dans les comportements et des contenus également. Vu le caractère duel qui existe, le formateur a intérêt à se focaliser sur la faculté d'écoute et de compréhension du tuteur et, ainsi, sur la place de ses prises de parole par rapport à celles de l'apprenant (BAILLY, 1995: 73).

Par ailleurs, NARCY-COMBES (2005 : 22) postule que l'enseignant a un rôle authentique de médiation et lors de son accompagnement de l'apprenant, il lui permet la transformation des données en savoir construit pour et par lui :

« Il était difficile avant l'apparition des TIC de distinguer les rôles de transmission de données et de médiation pour accompagner la construction du savoir. Cela explique que l'on pouvait alors penser qu'il y avait transmission de savoir, mais il s'agissait d'un raccourci indu. La

visualisation que permet ce schéma situe clairement les rôles. Rien ne permet de penser que le rôle de l'enseignant est réduit de quelque manière que ce soit mais, à coup sûr, les représentations habituelles sont bousculées. »

Si nous revenons à l'idée de la dualité, nous pouvons ajouter que le choc éventuel des deux personnalités peut s'avérer sensible dans la mesure où il est difficile qu'il soit absorbé dans un groupe. En effet, POTHIER (2003 : 98) avance que si le médiateur se caractérise par une forte personnalité, cela peut générer un comportement violent, mais largement aussi efficace que dans une classe. Alors que si c'est l'apprenant qui domine, il est recommandé au tuteur de maîtriser cette situation sans que cela le déstabilise. Tous ces points cités devraient agir au profit du tuteur et l'inciter à prendre du recul par rapport à lui-même. Toutefois, il est primordial de tenir compte de cette dimension dans les formations afin de donner naissance à des acteurs sociaux préparés à faire face aux disparités et aux imprévus qui peuvent éventuellement se créer.

Toute cette multitude de fonctions ne fait que complexifier la tâche de l'enseignant. En effet, tous ces rôles peuvent s'avérer nécessaires dans beaucoup de cas étant donné que ce sont plutôt les circonstances de travail ainsi que les particularités de chaque apprenant qui pourront déterminer ce qu'il convient de choisir dans un dispositif d'apprentissage. (POTHIER, 2003 : 99)

II-5.2. Hybridation des pratiques

II-5.1.3. Caractéristiques du dispositif métis ou hybride

Avant de parler des caractéristiques d'un dispositif hybride, il est intéressant de rappeler de façon succincte la typologie *Compétice* qui s'inscrit dans la description de l'intégration des TICE à l'Université. En France, au début des années 2000, le Ministère de l'Éducation et de la Recherche ont désigné des experts qui s'occupent de l'étude de la meilleure utilisation des TICE et leur intégration dans l'enseignement supérieur ainsi que d'établir un suivi par rapport à l'innovation pédagogique. F. HAEUW (2002) a souligné que ce groupe de travail coordonné par lui-même, avait pour mission de « *produire un outil de pilotage des projets par les compétences qui vise essentiellement à contribuer à la professionnalisation de tous les*

acteurs qui œuvrent à l'intégration des TICE dans les pratiques d'enseignement-apprentissage de l'enseignement supérieur. ». En effet cet outil permet la description des compétences à prévoir dans le cadre de projets avec les TICE.

La typologie *Compétice* propose cinq déroulements d'un dispositif hybride qui dépendent du degré d'intégration des TICE. Nous nous appuyons sur la capsule vidéo élaborée par VETTER (2014)³⁹, nous pouvons ainsi présenter les cinq dispositifs comme suit :

Le présentiel enrichi par l'usage de supports multimédias : Il s'agit de l'utilisation en classe d'outils de présentation ou de ressources par les apprenants ou par le professeur. L'enseignant dispose ainsi d'une salle de cours équipée d'un ordinateur, d'un TBI⁴⁰. Les enseignants enrichissent leurs cours par le travail sur des ressources en ligne, la projection de ressources textuelles, graphiques, audio et vidéo extraites de CD, de DVD ou de sites Internet en présence des étudiants.

Le présentiel « augmenté ou amélioré » en amont et en aval : l'enseignant met des ressources à disposition des étudiants avant et après le cours par exemple un syllabus, une sitographie. Ainsi les étudiants peuvent avoir accès au plan du cours, à des exercices ou fiches méthodologiques en préparation au cours. Après le cours, l'enseignant met à disposition des étudiants les supports pédagogiques utilisés parfois même des outils d'autoévaluation et d'autoformation. La communication entre l'enseignant et les étudiants en situation informelle (en dehors des cours) se fait ainsi par messagerie dans un forum par exemple. Les étudiants s'en servent pour poser des questions, obtenir des conseils et envoyer certains devoirs.

Le présentiel allégé : c'est quand le présentiel représente plus de 50 % de la durée d'apprentissage. La majorité des cours ont lieu en présentiel mais certaines heures de cours sont remplacées par des heures d'autoformation à distance. Le professeur peut par exemple remplacer des TD par des activités en autoformation, par du travail individuel ou collaboratif qui sera assisté par le tutorat à distance.

Le présentiel réduit : l'essentiel de la formation se fait en distanciel mais le tuteur peut planifier certains regroupements. L'enseignant intervient un peu en présentiel et plus à

³⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=7KBazCdBzMI>

⁴⁰ Tableau Blanc Interactif

distance, pour donner des explications, orienter et motiver l'apprenant dans son travail, animer des temps de partages et d'échanges en utilisant des outils de pilotage et/ou une plateforme d'enseignement à distance. En somme, ces deux apprentissages relèvent du dispositif hybride.

Le présentiel « quasi inexistant » : il s'agit de la formation ouverte entièrement à distance via une plateforme dans laquelle est prévu l'accès aux ressources. Le tutorat dans cette typologie de *Compétice* se fait synchrone et asynchrone. Dans les trois expérimentations menées au sein de la faculté des sciences de Rabat, les TICE étaient employées dans le cadre du « présentiel enrichi par l'usage de supports multimédias » dans un premier temps, avant de procéder à un présentiel augmenté par le biais des plateformes pédagogiques dans le cadre du « présentiel amélioré en amont et en aval » ; pour passer ensuite à un présentiel inexistant via un MOOC.

Dans cette section, il est question de présenter les caractéristiques du dispositif hybride. En effet, ce dispositif peut se révéler un adjuvant efficace étant donné qu'il met en avant l'alternance des temps de formation en présentiel et à distance. Avant, il était considéré comme étant un moyen pour remédier à l'isolement à la fois sociocognitif et socioaffectif des étudiants, qui générerait donc le découragement et l'abandon, comme le souligne ainsi SOUBRIE (2008 : 106). Pour (CHARLIER *et al.*, 2004), les dispositifs hybrides jouent un rôle important dans une perspective d'innovation.

Il est à noter que dans un dispositif hybride, la partie de l'apprentissage à distance favorise l'engagement des apprenants dans des tâches (cf. ch. 1, partie 2) individuelles et/ou collectives. Quant au face à face, il permet de renforcer la cohésion du groupe-classe et garantit la cohérence des contenus, la distance pour "*ralentir le temps*" de l'apprentissage (BRUILLARD, 2003), de prolonger la réflexion, en prenant du recul voire la distance justement. MANGENOT (2002) ajoute que ce système favoriserait l'autonomisation des apprenants car ces derniers ont la facilité d'accéder au lieu d'apprentissage et ainsi aux ressources médiatisées. Par conséquent un auto-apprentissage est assuré où les productions hors de la classe seront évaluées ou exploitées au sein du groupe-classe.

II-5.1.4. La classe inversée

Même si plusieurs définitions ont été proposées, cependant, elles demeurent toutes communes et convergent vers le même objectif.

Le Réseau *Flipped Learning*⁴¹, propose la définition suivante :

« pedagogical approach in which direct instruction moves from the group learning space to the individual learning space, and the resulting group space is transformed into a dynamic, interactive learning environment where the educator guides students as they apply concepts and engage creatively in the subject matter »

Pour ce réseau, il ne s'agit pas vraiment d'une partie de travail à la maison et d'une autre en classe mais il est plutôt question d'un environnement d'apprentissage individuel et d'un espace d'apprentissage en groupe dans la mesure où l'objectif de cette inversion est de générer un espace de travail et de collaboration. La notion de classe inversée est clairement reliée au travail en groupes et à l'interactivité.

Pour Marcel Lebrun⁴², la classe inversée alias « *flipped classroom* » est approche pédagogique dans laquelle l'enseignant opte pour une première partie du cours qui se fait à distance et une autre séance après en présentiel. Dans la première partie, l'enseignant prend le soin de transmettre toutes les ressources requises pour le déroulement de son cours à savoir les syllabus, les exposés, les consignes, etc., et ce, par le biais des TIC qui soutiennent la transmission du cours. Il pourrait prévoir par, exemple, une vidéo en ligne du cours, ou demander aux apprenants de faire la lecture des documents ou préparer des exercices.

L'objectif dans cette section est d'établir des points convergents de ces différentes définitions afin de parvenir au schéma de définition suivant⁴³ :

⁴¹ Definition of Flipped Learning, site du réseau Flipped Learning, sur <http://flippedlearning.org/domain/46> consulté le 02/10/2016

⁴² Classe Inversées, étendons et « systémisons » le concept !, site de Marcel Lebrun (professeur en technologies de l'éducation et conseiller pédagogique à l'IPM de l'UCL), sur <http://lebrunremy.be/WordPress/?p=740> consulté le 02/10/2016

⁴³ Ce schéma a été établi en reprenant la définition de Marcel Lebrun.

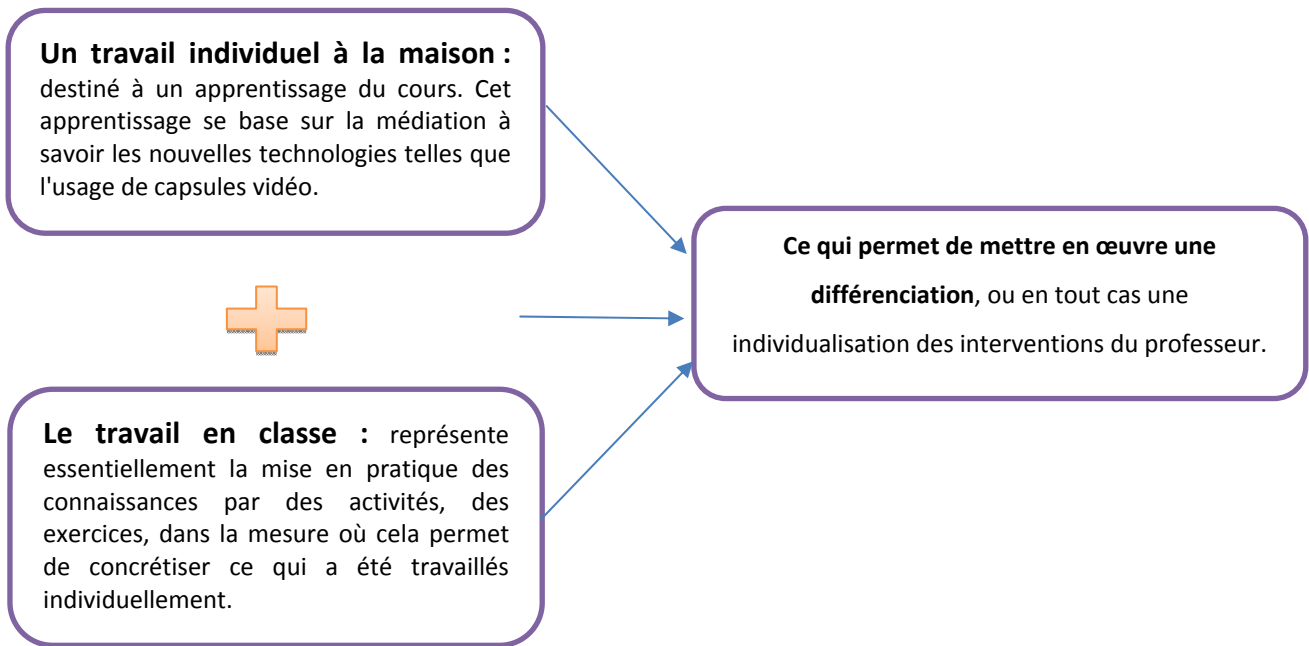


Schéma : Reprise de la définition de Marcel Lebrun

Le principal but de la classe inversée est de permettre aux apprenants de découvrir le cours à la maison et ce, pour consacrer le temps de la classe à la pratique, aux activités complémentaires, aux explications, aux réponses et aux questions éventuellement prévues par les apprenants. Clairement, les classes inversées évacuent, si on peut dire, la partie de l'appropriation des savoirs cristallisés, hors de la classe pour redonner à cette dernière son potentiel d'apprentissage et de co-apprentissage.

Comme nous l'avons cité auparavant, le numérique a permis de donner un nouvel élan à l'enseignement traditionnel qui se faisait uniquement en classe et en suivant une méthode ou un manuel scolaire. En effet, en adoptant cette pratique, le déroulement du cours s'est transformé car le tuteur demande désormais aux apprenants de prendre connaissance du cours au préalable à la maison et prévoit de travailler avec eux les activités en classe. Par ailleurs, elle permet de numériser le cours magistral en le déplaçant dans une plateforme d'échange, le plus souvent sous la forme de capsule vidéo. Certes, il faut reconnaître que les TIC sont un moyen assurant la médiation et facilitent l'accès aux savoirs par leur aspect d'instantanéité mais il n'en demeure pas moins qu'il s'agit d'un outil qui ne doit pas

dissimuler les implications pédagogiques autorisées par la technique de la classe inversée et qui sont essentielles.

En effet, la classe inversée offre une occasion de tisser des liens entre l'enseignement et les pédagogies constructivistes. (LEBRUN, LECOQ, 2015 : 14) situent cette notion expérimentée en 2007 par deux enseignants de chimie américains, BERGMANN et SAMSnau premier niveau de leur typologie :

«Nous pourrions appeler ces classes, des classes translatées: le cours théorique⁴⁴ précède encore et toujours la partie consacrée aux exercices, aux applications, etc). Et de conclure que, si ce niveau 1 montre qu'un apprentissage, même informel, peut aussi se réaliser hors les murs des cathédrales des savoirs (le cours ex cathedra), il faut reconnaître que cet agencement continue à ressembler très fort au schème traditionnel : théories, concepts et modèles d'abord, exercices et applications ensuite ou encore apprendre, comprendre avant la classe pour recevoir des explications davantage personnalisées, pour appliquer, analyser une fois revenu en classe.»

De même, le pouvoir des vidéos a été soutenu par Jonathan BERGMANN et AARON SAMS (2007), Pour eux, ces vidéos avaient le potentiel de motiver les apprenants à préparer les leçons qui seront données en classe, en présence de l'enseignant, afin de rendre ces dernières plus interactives. Ces professeurs ont ainsi opté pour le slogan suivant : « *Lectures at Home and HomeWork in Class* »⁴⁵.

Pour récapituler, Marcel Lebrun (2015, 44) propose ces points qui les classent comme suit :

La classe inversée est :

- « *un moyen d'amplifier les interactions et les contacts personnalisés entre les élèves et l'enseignant. Un environnement dans lequel les étudiants prennent la responsabilité de leurs propres apprentissages sous la guidance du formateur ;*
- *une classe dans laquelle l'enseignant n'est pas le maître sur l'estrade (« Sage on the stage ») mais l'accompagnateur attentif (« Guide on the side ») en permettant ainsi différentes formes de différenciation ;*
- *un mélange fertile de la transmission directe (j'enseigne) avec une approche constructiviste ou encore socio-constructiviste de*

⁴⁴ *En classe dans le schéma traditionnel ou en préalable de la classe dans le schéma des flipped classrooms*

⁴⁵ (« Les leçons à la maison et les devoirs à l'école »), le slogan était lancé

l'apprentissage (c'est aux apprenants qu'il revient d'apprendre, mais on n'apprend pas tout seul) ;

- une classe dans laquelle les élèves qui sont absents pour cause de maladie ou activités extracurriculaires (pour des sportifs, sorties éducatives) ne sont pas laissés « en arrière » ;

- une classe où les contenus travaillés (la « matière ») sont accessibles tout le temps pour les révisions, les examens, la remédiation ;

- une classe où les étudiants sont davantage engagés dans leurs apprentissages

- un lieu où les étudiants peuvent recevoir un accompagnement personnalisé

Selon LEBRUN (2015, 43), la classe inversée n'est pas :

- un synonyme de vidéos en ligne. C'est ce que la plupart des gens imaginent. Pourtant, ses caractéristiques essentielles résident surtout dans les interactions rendues possibles dans le cadre même de la classe et dans les activités d'apprentissage significatives (porteuses de sens) ;

- un remplacement de l'enseignant par des vidéos ;

- un cours en ligne voire à distance ;

- des étudiants qui font tout et n'importe quoi de manière non structurée;

- des étudiants qui passent le temps de la classe devant un écran ;

- des apprenants « autistes » travaillant seuls. »

Nous ne pouvons pas expliquer le principe de «classe inversée » sans parler des trois niveaux que distinguent Marcel Lebrun et Julie Lecoq dans *Classes inversées, enseigner et apprendre à l'endroit*, ainsi en allant d'un niveau naïf jusqu'au niveau que l'on pourrait qualifier d'expert.

	Niveau 1	Niveau 2
		Motivations, contextes, tâches, problèmes
Distance	Vidéos, textes	Recherche documentaire Travaux sur le terrain Préparation d'une activité
Présence	Débats, questions/réponses, etc.	Exposés, animations, débats Activités de modélisation

Tableau 6 : Les deux niveaux de la classe inversée

Le premier niveau semble trop rigide, il peut même représenter une régression vers la méthode déductive, s'il tend à devenir du transmissif numérisé. Son avantage demeure cependant d'ouvrir la classe à l'activité et de redéfinir la présence du professeur et de l'élève.

Quant au niveau 2 de la typologie Lebrun-Lecoq, on trouve un fonctionnement plus dynamique où l'élève est plus actif et s'inscrit dans la construction du cours. Dans ce niveau 2 on demande à l'élève de réaliser à distance, par exemple : recherche documentaire, travaux sur le terrain, préparation d'une activité, afin d'effectuer en présence, par exemple : exposés, animation, débats, activités de modélisation.

Pour le niveau 3, Marcel Lebrun et Julie Lecoq se basent sur le cycle de Kolb pour le définir ainsi (LEBRUN, LECOQ, 2015 : 17) :

« Un troisième niveau des classes inversées pourrait combiner les deux précédents en considérant les événements décrits précédemment sous la forme d'un cycle. Celui-ci dépasserait la linéarité déterministe du «avant la classe/pendant la classe » pour devenir une spirale faite de contextualisation (le sens des savoirs, les pratiques, les contextes), de décontextualisation (les invariants, les principes, les modèles, les théories) et de recontextualisation (les applications, les situations, le transfert) successives en alternant activités en présence et à distance, ou encore travail individuel et en groupe. »

Dans ce niveau, le cours est construit en 4 temps :

- A la maison : Rechercher, Instruire la notion
- En classe : Présenter, mettre en commun
- A la maison : Apprentissage
- En classe : Contextualisation, pratique autrefois réalisée à la maison.

A ce stade, il s'agit bel et bien d'une approche hybride étant donné que ce niveau d'inversion constitue une hybridation entre l'apprentissage à distance et l'apprentissage traditionnel, présentiel. En effet, l'apprenant est bien plus autonome et responsable de son apprentissage et surtout moins dépendant qu'au niveau 2. Il n'est plus question d'inverser la place de la

théorie et de la pratique, mais de repenser les espaces de travail et le découpage des temps dans une approche cyclique.

Dans cette partie nous avons tenté de dresser une liste de concepts sur lesquels s'appuiera notre recherche. Le recul épistémologique avait pour objectif de présenter une synthèse de disciplines ressources tels que la psychologie (section 1.3), la didactique (section 1.3) et de théories à savoir le socioconstructivisme (section 2.1), le cognitivisme (section 2.2), l'émergentisme (section 2.3), etc... auxquelles nous feront appel dans notre cadre théorique. En effet, cette synthèse justifiera la place d'un positionnement qui nous permettra de mener à bon escient notre recherche-intervention s'inscrivant dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du français par le biais de l'intégration des nouvelles technologies (section 1.3.1) dans le contexte universitaire marocain. Nous avons également pris le soin d'éclaircir certaines situations d'apprentissage du français (section 3.1) et des phénomènes (section 3.2) qui influencent le processus de l'acquisition du français. Nous pensons que l'intégration des TIC semble nécessaire dans le contexte universitaire marocain dans la mesure où elle favorisera l'acquisition langagière à travers l'enseignement disciplinaire du français.

Dans la partie suivante, il sera question de présenter le public ainsi que le terrain sur lequel nous avons travaillé. Les trois études expérimentales menées auprès des étudiants nous permettront de juger la pertinence de l'intégration des TICE ainsi que leur impact dans l'apprentissage du français à travers des disciplinaires non linguistiques. Notre objectif est de traiter ces expérimentations chacune à part afin de présenter chacune, son protocole, sa méthodologie, son recueil et surtout son analyse des données et interprétation des résultats ainsi que sa conclusion. Après ces étapes, ce sera l'occasion de finir par une discussion générale permettant de rapprocher ces trois études dans la logique de la problématique générale de notre recherche. De ce fait, nous prendrons le soin de montrer les perspectives globales, les apports au(x) domaine(s), les limites et enfin les perspectives didactiques de cette thèse.

Troisième partie :
Cadre expérimental
Enseignement et apprentissage
du français dans une université
marocaine

Dans cette partie, nous exposerons le cadre expérimental de notre recherche pour présenter le contexte dans lequel se sont déroulées les trois expérimentations menées avant de décrire la méthodologie d'analyse pour laquelle nous avons opté.

S'inscrivant dans le cadre de la didactique du français, l'investigation dont nous rendons compte dans cette partie vise à recueillir des informations sur différentes pratiques enseignantes adoptées en classe du secondaire. Nous tenterons de circonscrire, à partir des réponses fournies par les sujets informateurs et d'une analyse diagnostique établie ultérieurement, les différents éléments de la démarche d'enseignement/ apprentissage du français en question et d'en définir les points forts et les limites. Des types de remédiation seront proposés au fur et à mesure de l'analyse des résultats.

Cette partie se veut une réflexion autour de l'intégration des technologies numériques dans l'enseignement du français au sein des disciplines non linguistiques. Il s'agit en fait de prendre du recul par rapport à la pratique pédagogique et de pouvoir repenser certaines pratiques dans une approche innovante. Notre objectif consiste à réfléchir sur l'intégration académique du français à la lumière d'un ensemble de contextes et de pratiques tel que les enseignements hybrides (dispensés en présentiel mais aussi en distanciel via des

plateformes dédiées à l'apprentissage Edmodo, Moodle⁴⁶, voire des Moocs⁴⁷ en conciliant théorie et pratique sans perdre de vue un ensemble de contraintes (motivationnelles, organisationnelles, matérielles, etc...). Nous partons de l'idée selon laquelle la faible performance des étudiants à l'université est due au choix d'une pratique extensive de la langue française à savoir les cours s'étalant sur trois mois à raison d'une séance de trois heures par semaine. Il a été donc question de mettre progressivement en place, depuis la session d'automne 2014, un dispositif hybride⁴⁸ à savoir le présentiel allégé.

Un bilan exhaustif sera dressé en guise de conclusion sur notre expérimentation.

III-1. Expériences représentatives

Le but de notre étude exploratoire est de faire un état des lieux non exhaustif des conceptions sur l'enseignement et apprentissage des langues et de mesurer l'efficacité de ces nouvelles pratiques enseignantes sur l'acquisition du français. Il est à noter que le statut du français manifestement ambigu et flou au Maroc a suscité sans cesse de fréquentes modifications quant aux choix didactiques ; ceci a, en effet, embrouillé en quelque sorte les cadres de l'enseignement. Il est ainsi temps de dissiper l'imprécision du statut qui se reflète sur la définition des programmes et des approches dans le système éducatif marocain.

III-1.1. 1^{ère} expérimentation : session automne 2014

III-1.3.1. Session d'immersion linguistique : contexte

La session automne 2014 s'est articulée autour de deux périodes : une session d'immersion linguistique qui s'est étalée sur trois semaines, et une session normale dédiée aux cours réguliers. En fait, ces deux périodes sont complémentaires. La première période a eu lieu du 8 au 29 septembre 2014, dans les locaux de la faculté de sciences de Rabat (salles équipées du matériel informatique requis), les groupes étaient constitués de 25 étudiants maximum. Il

⁴⁶ Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment / Environnement orienté-objet d'apprentissage dynamique modulaire*) est une plate forme d'apprentissage en ligne permettant la création d'un environnement via un réseau des interactions entre professeur, apprenants et ressources pédagogiques.

⁴⁷ Un MOOC (pour massive open online course, d'après l'anglais) ou aussi appelée cours en ligne ouvert et massif (CLOM)

⁴⁸ La majorité des cours ont lieu en présentiel mais certaines heures de cours sont remplacées par des heures d'autoformation à distance.

a ainsi fallu constituer 80 groupes pour répondre au besoin de 2000 étudiants. Cette session d’immersion avait pour objectifs de contextualiser les faits scientifiques dans l’actualité et la vie quotidienne, de favoriser l’apprentissage par une méthode actionnelle en langues, d’initier à l’autonomie, de renforcer l’usage de la langue comme outil de communication et d’agir social, d’initier à la prise de risque en langues et surtout de passer progressivement du français général au français sur Objectifs Spécifiques (FOS). Ces objectifs découlent de quelques constats relevés depuis une dizaine d’années. Les bacheliers fraîchement admis à l’université affichent des profils exposés à un certain nombre d’obstacles (sémantiques, psychologiques, sociologiques, culturels, techniques)⁴⁹. Il a fallu, donc, que l’équipe ayant participé à cette à cette session travaille notamment sur la mise en place du présentiel enrichi et allège au fur et à mesure en adoptant un fonctionnement du modèle de la classe inversée.

En effet, chaque groupe d’étudiants suit un programme de 30 heures de français durant les trois semaines, soit 10 heures par semaine, 2 heures par jour (programmées le matin ou l’après-midi). En parallèle à ces cours de français, les étudiants suivent également 30 heures de cours/discipline (soit 10 heures par semaine, 2 heures par jours). Chaque étudiant suit donc 20 heures de cours par semaine (cours discipline + cours de français), soit 60 heures pendant tout le stage.

Cours de français	Semaine 1					Semaine 2					Semaine 3				
	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V
Matin ou Après midi	2h	2h	2h	2h	2h										
Total	10h					10h					10h				

⁴⁹ Ces obstacles ont été observés lors des premières séances quand on demandait aux étudiants de se présenter ou de justifier le choix de la filière. La langue était leur seule et unique souci.

Cours de discipline	Semaine 1					Semaine 2					Semaine 3				
	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V
Matin ou Après midi	2h	2h	2h	2h	2h										
Total	10h					10h					10h				

L'expérience menée concerne un dispositif hybride (présentiel enrichi) : ce dispositif repose sur une approche actionnelle qui semble être appropriée pour faire face aux problèmes susmentionnés.

- ✓ 80% présentiel : travailler sur des textes, des images sélectionnées par les professeurs de disciplines et en dégager le point linguistique repéré.
- ✓ 20% distanciel : favorisant l'apprentissage collectif et/ou individuel d'une part et la médiation via la médiatisation d'autre part. ce dispositif motive les étudiants par le décloisonnement du lieu d'apprentissage et favorise ainsi l'autonomie des apprenants. Le distanciel consistait donc à envoyer aux étudiants des vidéos à visionner, conçues spécialement pour la session d'immersion. Il s'agissait d'en décrire son contenu tout en essayant de comprendre le phénomène pour échanger, enfin, avec l'encadrant via courriel ou réseaux sociaux.

III-1.3.2. Organisation de la session intensive

Pendant tout le stage, les enseignants de français collaborent étroitement entre eux : réunions, rencontres, blog (<http://immersionlinguistique2014.blogspot.com/>), et travaillent de concertation avec les enseignants des disciplines.

Les professeurs de spécialités ont pris le soin de sélectionner pour les professeurs de français les documents qui seront pertinents pour le cours LT. Le corpus de travail audiovisuels sur lesquels travailleront les professeurs de disciplines sont empruntés de différents sites et émissions télévisés tels que « Kezako », « c'est dans l'air », « c'est pas sorcier ».

Chaque cours de français, de 2 heures, est partagé en deux séquences d'une heure chacune, elles-mêmes arrimées à deux disciplines. Si les documents sont simples, la première

séquence du cours peut être organisée de la façon suivante : on consacre la première demi-heure à la correction d'un travail qu'on donne la veille (une petite enquête/ recherche, un exposé), et la seconde demi-heure à la préparation du document de l'après-midi. Si le document est plus complexe, on peut consacrer l'heure entière à sa préparation pour l'après-midi. En effet, Le travail réalisé en cours de français ne porte pas que sur le lexique, mais aussi, en fonction des disciplines et des difficultés linguistiques spécifiques qu'elles génèrent, sur la syntaxe. Pour ce faire, toutes sortes d'exercices et d'activités ont été à l'ordre du jour à savoir : improvisations, jeux de rôles, puzzle, cartes mentales, mots croisés, etc.

Grâce à la vidéoprojection, au multimédia et à la variation d'activités, une nouvelle ambiance s'est installée au sein de la classe. Cette ambiance a été encore plus attachante quand les apprenants ont été orientés vers des vidéos ⁵⁰ sur Youtube à la place d'un devoir hors classe complexe⁵¹. Le modèle traditionnel de la transmission / réception était donc doublé du principe de la classe inversée de manière à traiter et organiser en classe ce qui était auparavant fait à la maison créant ainsi « un environnement, classe ou laboratoire, qui s'adapte au rythme et style d'apprentissage des étudiants »⁵².

Par ailleurs, il a fallu procéder aux tests d'entrée s'inscrivant sous le nom de IOT (Input/Output Test). Leur pertinence réside dans la visibilité qu'ils offrent au niveau de la progression même du stage d'immersion. En précisant quelques-unes des limites de la session intensive de septembre 2014, nous pourrions ainsi rappeler prioritairement l'absence de test de sortie non adopté par l'institution. C'est la raison pour laquelle il n'a pas été possible (bien que la réussite ait été observée sur le terrain) de raisonner en termes de réussite mesurée. A ce propos, l'attaché de coopération auprès de l'Institut français du Maroc, Frédérique Penilla, s'est exprimée, à l'occasion du Colloque international « Didactique(s) du français entre langue d'enseignement et langue enseignée : statut(s), approche(s) et innovation » organisé les 29 et 30 mai 2015 à Rabat sur le site de la Faculté des Sciences de l'Education, auquel nous avons assisté. Elle avait précisé qu'elle ne voyait

⁵⁰ Vidéo 1 (<https://www.youtube.com/watch?v=SlEgK3bL8gU>)

Vidéo 2 (<https://www.youtube.com/watch?v=mcacR9ECs5k>)

⁵¹ Les étudiants qui se sont absentés lors des premières séances, se sont présentés désormais et le nombre d'étudiants augmentait de plus en plus.

⁵² Normand Roy, « La classe inversée : une pédagogie renversante ? », in *Le Tableau*, Volume 3, Numéro 1, Québec, 2014.

pas l'utilité d'un test de sortie pour un stage de trois semaines sachant que la visibilité souhaitée a été établie au niveau de la progression même de l'immersion. En effet, après le colloque, nous avons eu une entrevue⁵³ avec le Coordonnateur de la session d'immersion au sein de la cellule « langue et communication » qui nous a confirmé, à son tour l'échange qui a été enclenché juste après l'intervention de Mme Penilla.

D'ailleurs, en termes de séquences potentiellement acquisitionnelles, les travaux réalisés par les étudiants ne contenaient pas assez de reprises de l'input. Ceci dit, il n'y avait pas assez d'implication de leur part au début. Le travail n'a pas été potentiellement bon pour le développement langagier chez eux et ne permettait pas de stabiliser leur motivation.

La synchronisation des séances de spécialités et de langue s'est faite ainsi sur les plans organisationnel et pédagogique. En adoptant un plan d'intervention, l'équipe pédagogique de la Coordination de Langue et Communication a veillé à ce que l'homogénéité des étudiants(e)s positionné (e)s soit augmentée en mettant en œuvre le principe de la classe inversée. Ils ont été amenés (es) à préparer leur cours de langue à l'extérieur de l'enceinte universitaire et de le suivre convenablement durant la séance en présentiel.

En outre, l'expérience de l'immersion linguistique a été particulièrement saluée par une commission spéciale de l'Union Européenne. Ce retour positif a, d'ailleurs, encouragé l'équipe des titulaires à développer davantage l'épisode Langue et Terminologie notamment en session de printemps-été 2015 en généralisant au niveau de la filière de Science de la Matière Physique/Chimie les dispositifs didactiques sus-évoqués en plus du présentiel allégé.

Même si le stage n'a duré que trois semaines, cela était l'occasion de fixer les principaux fondements de la réforme universitaire c'est-à-dire le rapprochement qui existe entre les enseignements linguistiques et disciplinaires.

III-1.3.3. Session régulière

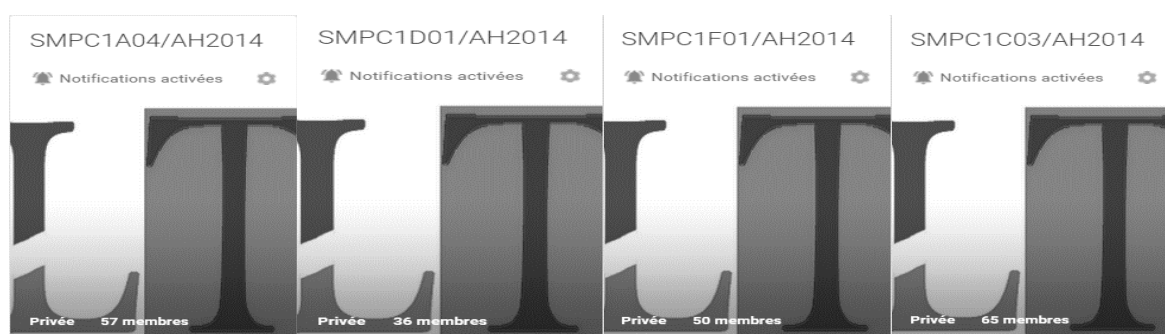
La session régulière d'automne 2014 a constitué une continuité et une évaluation de la session d'immersion étant donné que le mode opératoire de la session d'immersion s'est prolongé durant la session régulière. En effet, les étudiants avaient manifesté de

⁵³ Voir Annexes

l'enthousiasme et étaient motivés pour poursuivre leur cours de langue et terminologie dans les mêmes conditions que la session qui avait précédé, orientée vers la vidéoprojection, improvisations, jeux de rôles, puzzle, cartes mentales, mots croisés... Le mode opératoire de la session d'immersion s'est prolongé ainsi durant l'automne 2014.

Session printemps 2015	
Durée	3 mois
Niveau	A2
Objectifs	Suivi personnalisé et un travail collaboratif renforcé
Dispositif mis en place	présentiel enrichi présentiel allégé
Groupes	A04, C03, D01 et F01
Plateforme choisie	Google+

Sur une durée de trois mois, cette période a permis d'intégrer également les autres étudiants (es) positionnés en A2 et plus, ce qui a porté les effectifs accueillis à 40/60 apprenants (es) par classe. Un réel défi devait être relevé par les encadrants (es) et qui consistait dans le fait d'individualiser le suivi et consolider le travail collaboratif. La plupart des enseignants (es) ont, donc, investi dans le présentiel enrichi ; tandis que, le présentiel allégé fut maintenu à titre expérimental pour les groupes de SMPC > A04, C03, D01 et F01. Il convenait donc de procéder à la création des communautés numériques sur Google+, pour chacun de ces groupes, dans le but de leur aménager un espace qui s'inscrit dans une dynamique de partage et de communication :

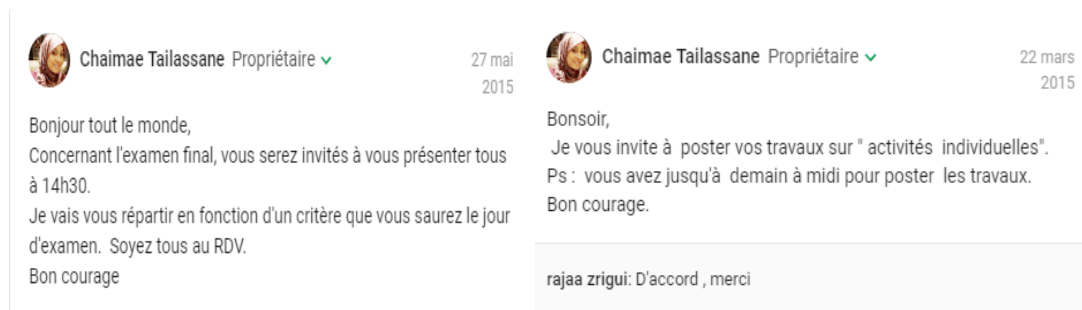


A titre informatif, cette simulation a suscité la curiosité des autres étudiants engagés seulement en présentiel. Informellement, nous avons remarqué au niveau du groupe pris en charge, que certains étudiants nous ont sollicitée pour intégrer la communauté pour mieux

se rapprocher de ce que nous faisons à distance. Ainsi le nombre d'inscrits en communauté a augmenté pour atteindre 38 inscrits.



L'utilité d'alterner présentiel et distanciel s'est confirmée sur le plan informationnel quand il était question d'orientations régulières des étudiants par rapport aux dates et événements à retenir et sur le plan communicationnel par rapport rapprochement socio-pédagogique entre étudiant et enseignant.



Côté efficacité, l'obstacle majeur rencontré résidait dans l'irrégularité dans la participation du public-cible et ce pour différentes raisons (absence de salles informatisées à la Faculté, conditions économiques précaires de certains étudiants, adhésion tardive aux communautés, investissement difficile de l'enseignant / tuteur par rapport à sa charge horaire).

Il s'est avéré par ailleurs que l'intégration d'un dispositif hybride en cours de français a motivé non seulement les étudiants inscrits sur les communautés mais aussi les autres étudiants en filière de SMPC. Les échanges avec les collègues vacataires ont été consignés

sur une communauté⁵⁴ numérique privée dont les principaux atouts résident dans la circulation de l'information, la veille permanente des coordonnateurs et la réactivité des membres en cas de soucis. Les résultats affichés au terme de la session d'automne ont été significatifs. Le nombre d'étudiants qui ont, en définitive, validé le module de Langue et Terminologie en première session, selon le coordonnateur de la filière SMPC « printemps 2015 » équivalait à 780 reçus sur 1330 sujets évalués : soit un taux de réussite estimé à 58%⁵⁵. Nous en avons tiré quelques constats dont un des plus importants. Un nombre non négligeable d'étudiants ne venaient pas en cours. Les séances d'évaluations écrites de fin de session ont permis d'en recueillir la raison : le français est encore considéré comme une source de handicap tellement intériorisée qu'elle laisse la population en question en proie à l'inertie ou au désespoir.

Quelques avis d'étudiants ont même été relevés qui estiment qu'il serait pertinent de généraliser le dispositif allégé à l'échelle de toute la filière de SMPC (Cf. entrevue avec le coordonnateur de la cellule LT). Les résultats affichés au terme de la session d'automne 2014 ont été globalement significatifs au regard du pourcentage⁵⁶ de réussite en session d'automne 2013 (environ 20%). Le nombre d'étudiants (es) qui ont, en définitive, validé⁵⁷ le module de Langue et Terminologie avoisinait 780 reçus (es) contre 450 recalés à peu près : soit un taux de réussite compris entre 50% et 60 %.

Le module « Langue et Terminologie » s'inscrit dans les champs disciplinaires au niveau des filières scientifiques. Ses objectifs sont de nature organisationnelle, technique, linguistique et communicative. Ils sont organisationnels lorsqu'il s'agit de diffuser progressivement des dispositifs afin d'éviter l'encombrement des structures physiques. Pour son côté technique, il était question de faire apprendre aux étudiants la langue par le biais des TICE. Quant aux objectifs linguistiques, les apprenants devaient développer leurs compétences langagières à l'écrit et à l'oral. Ainsi, les points ciblés se présentaient comme suit :

L'évaluation du profil entrant reposait sur des exemples de production écrite remise par les étudiants à la rentrée universitaire. En effet, c'est la cellule qui fixait pour ne pas dire

⁵⁴ <https://plus.google.com/u/0/communities/114571275590687921634>

⁵⁵ Article de Hicham JIRARI

⁵⁶ Ce pourcentage concerne la filière de Science de la Matière Physique / Chimie (SMPC1).

⁵⁷ En session normale (sans rattrapage).

imposer ces objectifs linguistiques. Nous reviendrons sur ce point en particulier sur la façon de travailler.

- ✓ La phrase simple, les phrases complexes (relative, complétive et circonstancielle),
- ✓ La nominalisation,
- ✓ les adverbes en –ment,
- ✓ Les adjectifs qualificatifs,
- ✓ Les temps et modes : présent (indicatif, conditionnel), passé composé.

Ces points linguistiques ont été jugé pertinents dans la mesure où ils permettaient de réussir les objectifs communicatifs. Nous avons considéré le travail sur les objectifs linguistiques comme des micro-tâches pour permettre la réalisation des objectifs communicatifs considérés comme des macro-tâches.

Par ailleurs, il a fallu aussi développer les objectifs communicatifs en contextualisant les faits scientifiques dans l'actualité et la vie quotidienne. Ils devaient être capables de définir, d'expliquer et de justifier. Comme il s'agissait d'un cours de FOU, Le cours Langue et Terminologie, était alimenté par les modules disciplinaires. Que ce soit durant la session intensive ou la session régulière, les filières départementales communiquent leurs thèmes ou têtes de chapitres au programme afin de nous permettre d'en cibler quelques-uns et de les préparer en vue d'une meilleure appréhension du savoir scientifique par le savoir-faire linguistique.

Le coordonnateur collaborait avec le département de physique pour recueillir le besoin thématique au niveau de la discipline

Thèmes de la session d'automne

- ✓ La cinématique
- ✓ La notion de système
- ✓ Le point matériel
- ✓ Les notions d'extensivité et d'intensivité

- ✓ L'équilibre thermique
- ✓ Les réactions
- ✓ Les ondes

Ces thèmes ont été communiqués par les professeurs de disciplines au coordonnateur de la cellule LT. Il fallait ainsi que les cours LT s'inspirent de ces thématiques⁵⁸ pour qu'ils soient contextualisés et que les étudiants ne soient pas désorientés.

III-1.2. 2^{ème} expérimentation : printemps/ automne 2015

Cette deuxième expérimentation a consisté dans l'intégration des nouvelles technologies progressivement de façon à transformer le cours en dispositif hybride. Cette intégration permettra ainsi de mesurer le degré d'implication des étudiants dans une formation en FOU et de voir l'impact de l'hybridation d'un dispositif sur leur motivation. Dans ces deux sessions (printemps et automne 2015), nous avons tenté de travailler avec des plateformes différentes aidant à assurer l'accompagnement lors du processus E/A du français à l'université. Nous avons opté dans un premier temps pour Google+ qui nous a aidés⁵⁹ déjà pendant la session régulière d'automne 2014 pour renforcer le travail collaboratif. Et dans un second temps, nous avons choisi une plateforme d'apprentissage intitulée Edmodo. Il s'agit d'un réseau à visée pédagogique qui aide à connecter tous les apprenants avec les personnes et ressources nécessaires pour qu'ils réalisent pleinement leur potentiel. Cette plateforme est conçue pour transformer la classe en communauté grâce à un réseau social et donner un contrôle total aux professeurs sur leurs classes numériques. Sur le site, il a été précisé qu'avec des fonctionnalités intuitives et un stockage illimité, le professeur pouvait créer rapidement des groupes, donner des devoirs, programmer des questionnaires, gérer les progrès.

⁵⁸ Cf. annexes

⁵⁹ Les professeurs ayant participé pendant la session automne : permanents et vacataires.

III-1.2.1. Session printemps 2015

III-1.2.1.1. Outils et déroulement du dispositif hybride

Cette session a constitué une importante étape transitoire dans le déroulement de trois expérimentations étant donné qu'elle a constitué une opportunité ouverte sur l'optimisation de l'environnement universitaire pratiqué. Dès lors, il a été imposé à l'enseignant d'en contrôler certaines variables de la régulation du processus d'apprentissage. Citons plus spécifiquement la logistique fournie⁶⁰, les fonctions que l'enseignant doit remplir et la programmation des activités. Les TIC jouent un rôle majeur dans les situations d'enseignement / apprentissage. L'effet qu'elles exercent sur les jeunes générations, leur investissement (matériel de projection, ordinateurs, tablettes, kit et supports multimédias) dans l'action didactique faciliterait l'interaction et le rapport entre enseignant et apprenant. Intelligemment exploitées, les TIC pourraient devenir un prétexte pour l'exercice d'un autre type d'action dite « tutorale ». Ce vocable comme l'a précisé DENIS (2013 : 25-26), renvoie à la figure du tuteur ou de la tutrice, qui représente une personne-ressource capable d'assumer plusieurs fonctions (disciplinaires, pédagogiques, techniques, relationnelles, etc.)

Le défi à relever n'était pas des moindres. Il fallait, pour tous les intervenants⁶¹ recrutés, justifier d'un profil polyvalent à la hauteur d'un encadrement fondé sur l'approche actionnelle, qui favoriserait l'apprentissage par la pratique énoncé dans la « théorie de la croissance endogène » et axé sur l'idée selon laquelle un environnement créatif est générateur de profits. Ce type d'apprentissage « prend en effet sa source au début du XXe siècle aux États-Unis où Dewey lance la méthode learning by doing, qui consiste à apprendre par et dans l'action... DEWEY (2013 :47) pense que l'éducation se doit d'être pragmatique, en partant des intérêts des élèves, de leur vie quotidienne et en développant leur autonomie »⁶². Ce qui constitue un point de jonction avec la pédagogie par projet. Philippe PERRENOUD (2002) l'énoncera en cinq clauses :

« un apprentissage par projet :

⁶⁰La Faculté des Sciences ne dispose malheureusement pas de salles informatisées capables d'accueillir un nombre important d'étudiants. Les enseignants et les étudiants ont dû investir leurs propres moyens.

⁶¹18 encadrants (es) titulaires et vacataires confondus (es).

⁶²John Dewey cité in Catherine Reverdy, « L'apprentissage par projet : de la recherche », Revue Technologie, N°186, mai-juin 2013, p. 47

- est une entreprise collective gérée par le groupe-classe ;*
- s’oriente vers une production concrète (au sens large) ;*
- induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s’impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ;*
- suscite l’apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.) ;*
- favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après coup) figurant au programme d’une ou plusieurs disciplines. »*

Il faut relever que la filière de SMPC s’est organisée, en printemps 2015, en sept sections (A, B, C, D, E, F, G) subdivisées en quatre groupes chacune. Chacun de ces groupes disposa d’une identité dynamique par la création d’une communauté numérique sur google+. En effet, il a été recommandé par notre coordinateur de la cellule SMPC, M. Hicham Jirari, de créer une communauté sur Google+ qui nous servirait d’espace numérique permettant de rester en contact avec la classe . Le groupe que nous avons pris en charge, SMPC1G04, disposait désormais d’un espace d’expression et d’échange comptant 38 membres assidus aussi bien en classe qu’hors classe. Les listes officielles annoncent quelques 50 à 60 étudiants par groupe, soit la moitié ou un peu plus de la moitié volontairement engagée dans cette action apprenante. Il a fallu un mois pour que tous les groupes-classes adhèrent à cette initiative, soit tout le long du mois de mars 2015. Durant cette période, les enseignants ont non seulement créé les communautés, mais aussi familiarisé les étudiants avec ses fonctionnalités.

Il va sans dire que ces communautés renforcent les liens entre les apprenants eux-mêmes souvent désavantagés par la distance géographique de même qu’entre eux et l’enseignant. Celui-ci, de par les fonctions tutorales (sus-évoquées) qui lui incombent, s’est employé de son côté à encadrer la production des apprenants. Ses efforts ont porté d’une part sur le balisage visuel de la communauté et d’autre part sur son approvisionnement en informations utiles.

The image shows a Facebook group interface for 'SMPC1G04'. A post by 'oussama zghari' from May 27, 2015, contains a Google Drive link to a document titled 'Fiche d'autoévaluation.docx'. The document is a self-evaluation form for a course, with columns for 'NON' and 'OUI' and a 'CO. ÉCOUTER ET COMPRENDRE' section.

CO. ÉCOUTER ET COMPRENDRE (Compréhension de l'oral)

1. Pour pouvoir répondre à des besoins concrets ou réaliser une tâche, est-ce que je peux :		
1.1 Comprendre les consignes de classe ?		oui

Les activités proposées sur les communautés sont certes un prolongement du cours au sens où elles permettent aux étudiants de préparer la prestation finale de fin d'année en classe à savoir une démonstration scientifique en petits groupes. Cette préparation se fait à l'échelle de deux compétences au moins. D'abord, une compétence liée à un phénomène relevant de la physique et une compétence liée à l'emploi systématique de la terminologie disciplinaire en situation-problème. (Cf. Annexe : exemple de dossier travaillé)

A ce propos, les thèmes disciplinaires retenus sont :

- ✓ Les états de la matière,
- ✓ Les phénomènes électrostatiques,
- ✓ Le courant électrique, le rayon lumineux,
- ✓ Le phénomène de la réfraction
- ✓ Les argonides.

Ces thèmes ont fait l'objet de six dossiers assortis de glossaires. Ils ont été travaillés en classe suivant un enchaînement menant à la systématisation des savoirs par le biais d'activités hors-classe dont la réalisation devait déboucher sur des *posts* (publications) dans les communautés. En voici un exemple associé au dossier 3 « le courant électrique » :

Continuez l'histoire qui suit en imaginant des causes et des conséquences :



Une compagnie d'eau et d'électricité décide de suspendre le compte de l'un de ses clients qui refuse de payer ses factures. Le client en question est une personne connue par son avarice. En effet, en restant indifférent à la décision de la compagnie, il pense qu'il n'a pas besoin de ses services et qu'il peut lui-même s'approvisionner en eau et électricité...



La suite de l'histoire doit être aussi courte que possible et contenir les mots suivants :

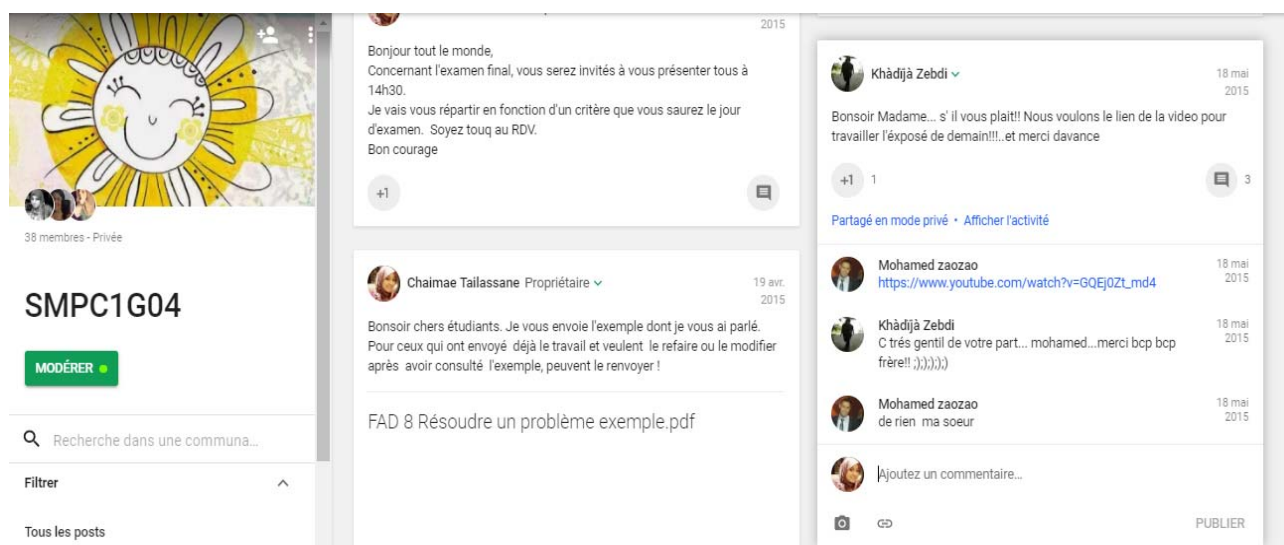
- >Un jour
- >Panneaux photovoltaïque
- >Biomasse
- >Puits

L'alternance des dispositifs en classe et à distance, a permis la manifestation de l'effort d'exercitation puisque l'étudiant a pu bénéficier d'un renforcement propre à stimuler son sentiment d'auto-efficacité quant à des difficultés jusqu'alors non résolues ou non ressenties. Cette alternance présente des « caractéristiques de méthodes plus ouvertes à un rôle effectif des technologies. Nous citons :

- le catalyseur de cette situation didactique ouverte est une tâche authentique, signifiante et porteuse de défi ;
- la complexité des compétences pratiquées et apprises par les apprenants dans une large variété de domaine (cognitif mais aussi social, technique...);
- le rôle de guide tenu par le professeur ; » souligne LEBRUN (2002 :176)

Il a fallu cultiver chez les étudiants des compétences transversales qu'elles soient à caractère intellectuel inhérentes à la cohérence d'énoncés contextuellement adaptés (par la définition, l'explication et la justification), à caractère communicatif consubstantielles au maniement de la gestualité ou encore à caractère méthodologique liées essentiellement au déploiement de la technologie pour réussir les démonstrations finales. La compétence technique liée à l'usage fréquent des TIC double l'usage personnel libre de l'environnement numérique d'un usage didactique codifié. Les apprenants en sont conscients et affichent leur besoin de

s'approprier de nouvelles manipulations par un faire progressif les engageant sur la voie de l'action et de l'interaction même s'ils outrepassent les délais. Il leur arrive même d'inverser les rôles sur les communautés en aidant le tuteur à remédier ou répondre à une requête d'un étudiant. Par exemple, grâce à la réactivité de l'un de nos étudiants, un temps précieux a été gagné. Une étudiante avait posté un message sur le mur de la communauté pour avoir le lien d'une vidéo et comme nous avons pris du temps pour répondre, un autre étudiant a pris le soin de le faire pour gagner du temps. La capture écran en témoigne :



Par ailleurs, il a fallu estimer l'effort fourni par le public-cible vis-à-vis du rythme scolaire vécu à fond par la filière la plus réfractaire au cours de français au sein de la Faculté des Sciences. La programmation d'une activité collaborative (impliquant une prestation de groupe) n'a pas déçu les apprenants. Comme son nom l'indique, une activité collaborative caractérise les échanges d'un groupe autour d'un objet de travail. Cette activité les a mobilisés à en parler autour d'eux. Par ailleurs, la majorité des groupes-classes ont répondu favorablement à sa réalisation. La communauté comprenait 38 participants et tous les étudiants ont préféré travailler en binôme. Nous avons ainsi reçu 18 activités collaboratives et un seul travail n'a pas été rendu.

Nombre total de participants	Nombre de groupe « binôme »	Nombre de travaux rendus
38	18/19	18/19

SMPC1G04

MODÉRER

Recherche dans une commun...

Filtrer

Tous les posts

Discussion

Réaliser par : Mohamed Zehraoui
SMPC G04

docs.google.com

+1

Fatima Zaaboul 28 avr. 2015

Expérience Scientifique.pptx - Google Drive

Le travail réalisé par:
Fatima Zaaboul
SmpcG04

Ichraq Zdihri 28 avr. 2015

Expérience de physique simple pour absorber de la.pptx - Google Drive

Expérience de physique simple pour absorber de la lumière.

drive.google.com

SMPC1G04

MODÉRER

Recherche dans une commun...

Filtrer

Tous les posts

Discussion

Activités individuelles

drive.google.com

Abdelhadi ZEHRAOUI 25 avr. 2015

https://drive.google.com/file/d/0B_fz2ER2w_WnSVVIM1hWaVFDZUU/view?usp=sharing

abdelhadi.pptx - Google Drive

Mon expérience: faire flotter un œuf dans l'eau

Khadija Zebdi

Par:khadija zebdi et zahra zayat
Bsr madame!! Nous sommes très désolées de ne pas avoir travaillé sur le powerpoint à cause de beaucoup de conditions et de problèmes à propos de ce logiciel... nous vous demandons d'accepter nos sincères excuses... ms le prochain travaille sera au niveau inchaallah.

L'air ce n'est pas rien

+1 1

FERROFLUIDE : expérience scientifique avec du liquide magnétique

Présenté Par : JERADA RANIA

drive.google.com

Ajoutez un commentaire... +1

Abdelhadi ZEHRAOUI 25 avr. 2015

Activités collaboratives

https://drive.google.com/file/d/0B_fz2ER2w_WnSVVIM1hWaVFDZUU/view?usp=sharing

abdelhadi.pptx - Google Drive

Mon expérience: faire flotter un œuf dans l'eau

Ajoutez un commentaire... +1

Mohamed zaozao 22 avr. 2015

Activités individuelles

voilà mon travail prof

projet.pdf - Google Drive

Le travail réalisé par :

Mohamed zaozao

SMPC1G04

docs.google.com

Ajoutez un commentaire... +1

Salah Zarkal 25 avr. 2015

Autoévaluation

voilà mon travail

résoudre un problème.pptx - Google Drive

CE TRAVAIL EST RÉALISÉ PAR:

ZARKAL SALAHIDDINE

drive.google.com

Ajoutez un commentaire... +1

Les consignes que donne le professeur s'articulent autour d'une seule macro-tâche et de six micro-tâches. GUICHON (2006 : 54) définit la macro-tâche comme étant « *un projet d'apprentissage global au cours duquel les apprenants sont amenés à traiter de l'information écrite ou orale... pour construire un objet de sens écrit ou oral* ». Les micro-tâches, quant à elles, « *consistent à faire travailler certains aspects précis de la langue* » :

Prenons l'exemple suivant :

Nous demandons aux apprenants de réaliser la macro-tâche. En effet, Il s'agit de concevoir un diaporama (PowerPoint) qui présente la résolution d'un problème de deux grandeurs physiques différentes. Le diaporama doit respecter un plan proposé par le professeur qui servira de canevas afin de faciliter aux étudiants la conception de leur diaporama. Ainsi le plan se présente comme suivant :

- 1^{ère} micro-tâche (une diapositive) : Formulation de l'objectif en employant l'infinifitif
- 2^{ème} micro-tâche (une diapositive) : Formulation d'une question qui annonce le problème. L'étudiant est invité à faire preuve de maitrise de la phrase interrogative
- 3^{ème} micro-tâche (Une diapositive) : l'étudiant doit préciser les accessoires de l'expérience en utilisant l'énumération et de la coordination
- 4^{ème} micro-tâche (six diapositives) : Il s'agit dans cette micro-tâche de décrire l'expérience. A cette étape, l'étudiant fera appel aux liens logiques et à la dérivation.
- 5^{ème} micro-tâche (une à deux diapositives) : Explication de l'expérience.
- 6^{ème} micro-tâche : Publication du diaporama sur votre communauté. Il doit faire preuve de maitrise de l'outil numérique.

En outre, afin d'atteindre le plus haut degré de productivité chez les étudiants, il a fallu contrer leur stress improductif en réintégrant le public-cible dans une « zone proximale de développement ». En effet, VYGOTSKI (1985 : 86) a développé cette notion renvoyant à « *la distance entre le niveau actuel du développement, déterminé par la capacité de résoudre indépendamment un problème, et le niveau proximal de développement, déterminé par la capacité de résoudre un problème sous le guidage d'un adulte ou en collaboration avec un autre compagnon plus capable* ». En effet, il a été recommandé d'élaborer une vidéo qui

aidera les étudiants à mieux s'approprier les connaissances qu'on leur demande de construire. Le coordinateur de l'équipe SMPC a pris donc le soin d'en créer une.

L'élément déclencheur de cette vidéo⁶³ devait rassurer l'étudiant par rapport à sa réussite à travers un processus d'identification (cas de mission impossible). Le coordonnateur a opté pour la contextualisation de l'ambiance du film américain *Mission Impossible*. Le résultat était relativement satisfaisant car la médiation a plus ou moins fonctionné même si très peu de groupes ont réussi l'ensemble des tâches.

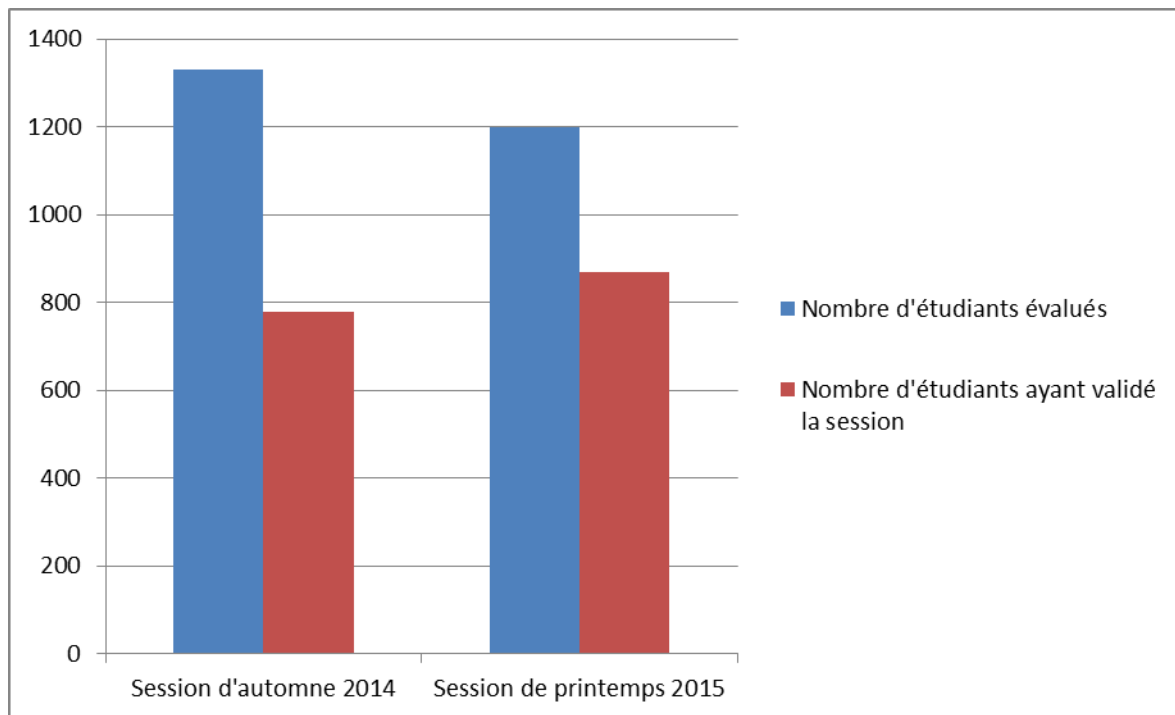
A l'occasion de séances de rétroactions (déroulées en présentiel), nous en avons profité pour féliciter les étudiants qui ont fait preuve d'implication en respectant la logique du processus de démonstration.

III-1.2.1.2. Résultats

Afin de valider l'expérimentation, il fallait passer par les objectifs d'apprentissage qui ont été déjà formulés. En effet, la validation a été déterminée qualitativement (par des questionnaires, des grilles d'évaluation) et quantitativement (par le taux de réussite enregistré en fin de session, qui déterminait la réussite de l'examen final). Dans ce sens, l'évaluation était formative et sommative. Formative car elle consistait en des rétroactions régulières durant la période des enseignements lors des séances en présentiel et en distanciel via Google+ et sommative car elle faisait l'objet de la note attribuée par rapport aux travaux faits en classe et en dehors de classe (majoré à 25 %) et de la note du contrôle final écrit (majoré à 75 %).

En adaptant cette méthodologie de travail, certaines limites ont été surmontées telles que l'encombrement dans les classes, l'insécurité sociolinguistique des plus faibles vis-à-vis des étudiants maîtrisant la langue (sentiment d'intimidation), le manque de suivi dû au nombre important des étudiants dans une classe....

⁶³<https://www.youtube.com/watch?v=azOZrBsbyvU>



Le questionnaire conçu a été soumis à 200 étudiants ayant un niveau allant de A1 jusqu'à B1 à la fin du semestre de printemps, en mai 2015. Ce questionnaire avait pour but de connaître les représentations que les étudiants ont sur la langue française d'une part, et d'autre part, d'identifier leurs problèmes rencontrés en situations E/A de cette langue. Il est à noter que si certains l'ont rempli consciencieusement, d'autres l'ont rempli de façon très rapide et concise. Par conséquent, les réponses concernant leurs difficultés ou leurs propositions étaient peu détaillées, pour ne pas dire incomplètes.

Le questionnaire a été élaboré selon les hypothèses formulées (nous les énonçons au niveau de l'analyse des résultats quand nous examinons les questions une à une). Théoriquement, chaque hypothèse conduit l'enquêteur à poser une ou plusieurs questions ; tout dépend de ce qu'il tente de réaliser en termes d'objectifs. Nous avons construit notre instrument d'enquête en veillant à ce que les questions soient clairement formulées et bien agencées les unes par rapport aux autres. Ces qualités indispensables facilitent beaucoup la mise en pratique du test. Au total, le questionnaire comprend 33 items, portant sur les différents aspects que nous voulons circonscrire.

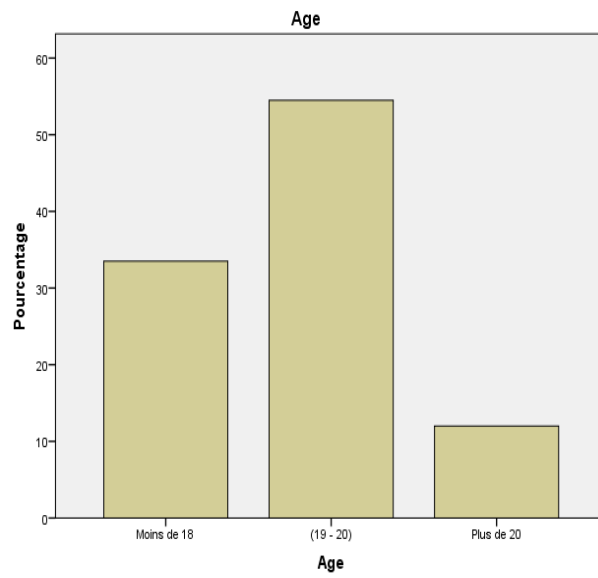
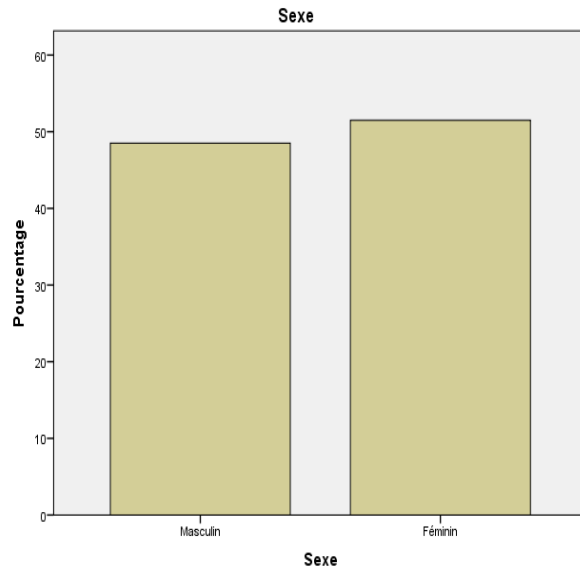
Le questionnaire soumis aux étudiants se compose de deux types de questions : ouvertes et fermées. En effet, les questions fermées facilitent plus ou moins la tâche de répondre aux étudiants car les réponses sont déjà formulées. Ce type de questions « a un avantage

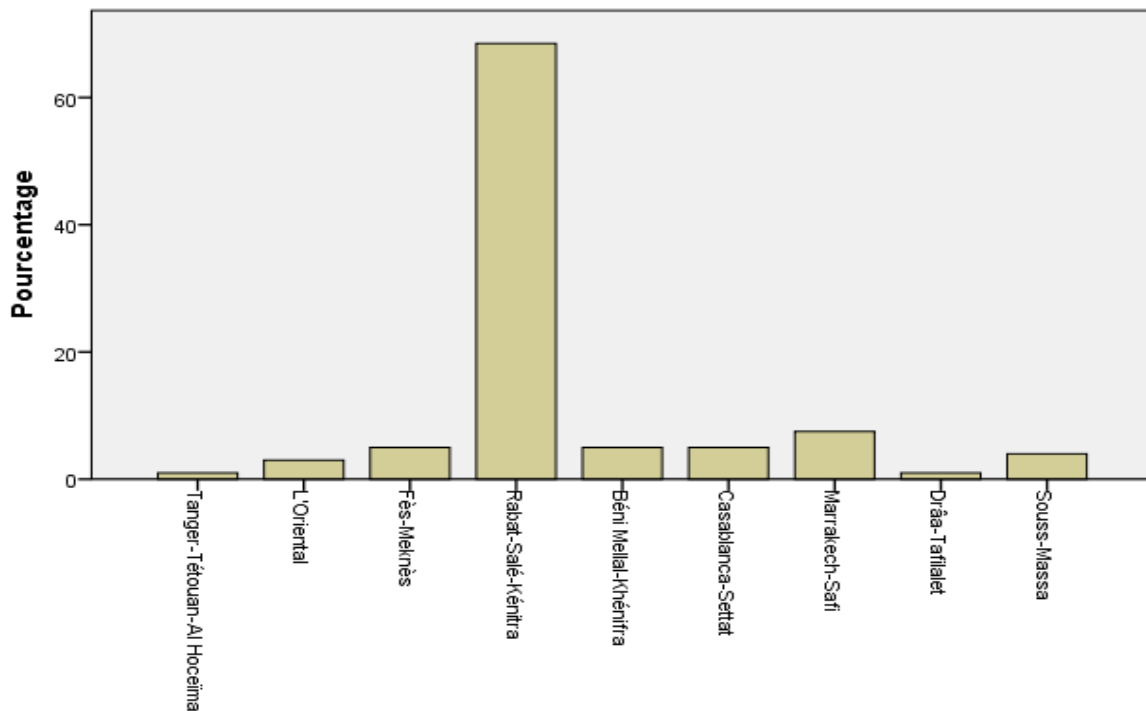
certain, elles coûtent moins cher, le codage étant fixé à l'avance et l'enquêteur pouvant coder pendant la passation des réponses » (F. DE SINGLY, 2012 :65). Quant aux questions ouvertes, elles n'ont pas été nombreuses. Bien qu'elles présentent des inconvénients tels que l'obtention des réponses dispersées mais elles « *donnent plus d'information sur les pratiques ou sur les représentations* » (F. DE SINGLY, 2012 :66). De plus, les enquêtés sont libres de répondre comme ils veulent surtout pour s'exprimer afin de justifier les choix qu'ils ont fait. Toutefois nous voulions accorder plus d'importance aux questions fermées pour faciliter par la suite le traitement des réponses lors du dépouillement et de permettre à l'informateur de répondre rapidement sans s'attarder à formuler sa réponse et surtout de trancher sur les aspects sensibles de cette enquête.

Chaque question est posée dans le but de recueillir des informations sur un aspect précis de l'objet de l'enquête. C'est pourquoi, lors de la rédaction du questionnaire, notre souci majeur était de veiller à la précision et la clarté, mais surtout à la cohérence entre les questions et à leur regroupement thématique, que ce soit pour le questionnaire des élèves ou des enseignants. Nous ne pouvons, en effet, enquêter en utilisant une panoplie de questions disparates.

Afin de le valider, nous avons demandé à quatre classes de le compléter. Étant donné que le questionnaire a été proposé aux étudiants de la 1^{ère} année SMPC avec la présence de leur enseignante actuelle, cette validation a aussi permis d'avancer que 20 minutes étaient le temps requis pour que tous les étudiants puissent répondre adéquatement à toutes les questions. L'évaluation de notre questionnaire nous a prouvé qu'il était fiable. Les élèves n'ont signalé aucun souci concernant notamment la compréhension des questions.

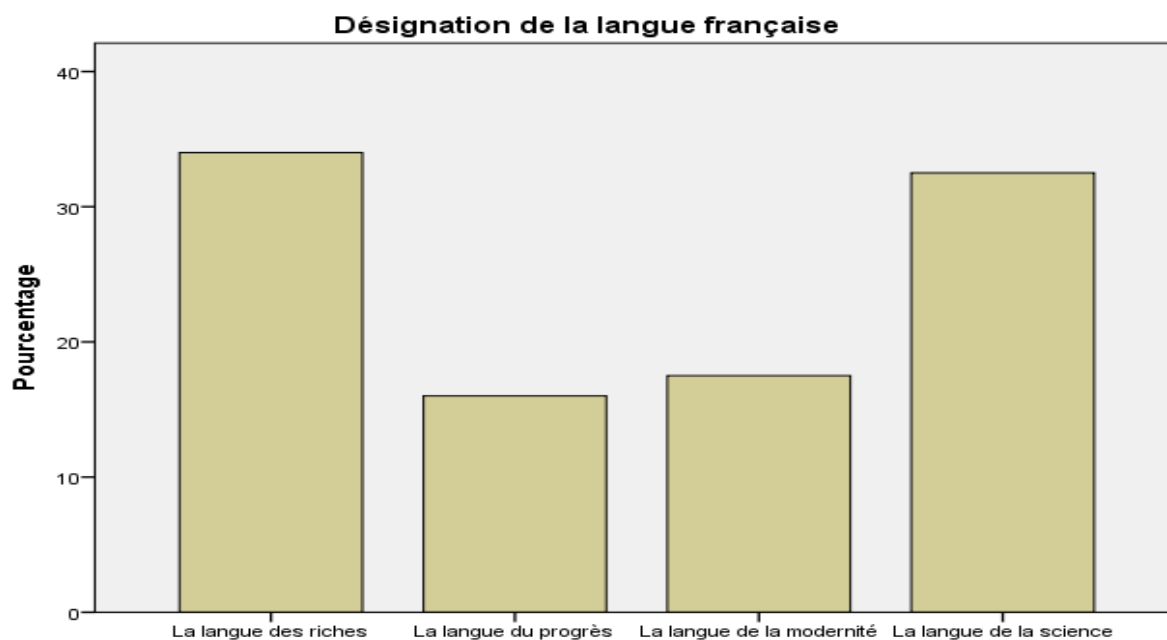
A cet égard, la première partie (questions 1 à 5) portait sur les données sociologiques. En effet, les résultats obtenus révèlent que la majorité des étudiants provenaient de la région Rabat-Salé-Kénitra comme le montre le diagramme et que leur âge s'inscrit dans la tranche (19/20ans).



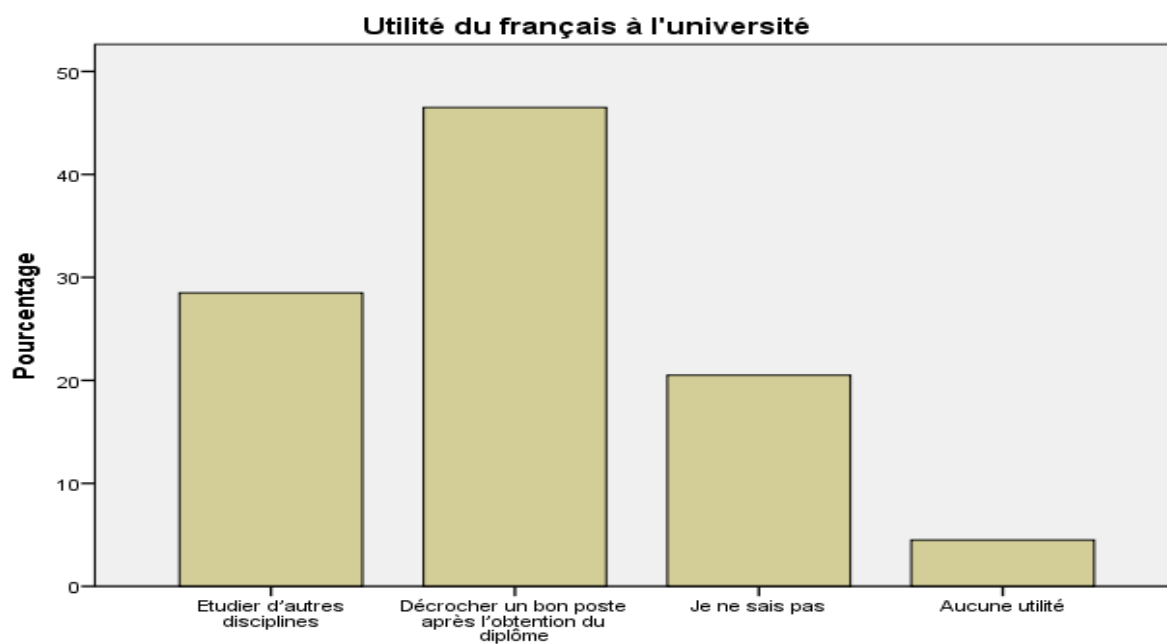
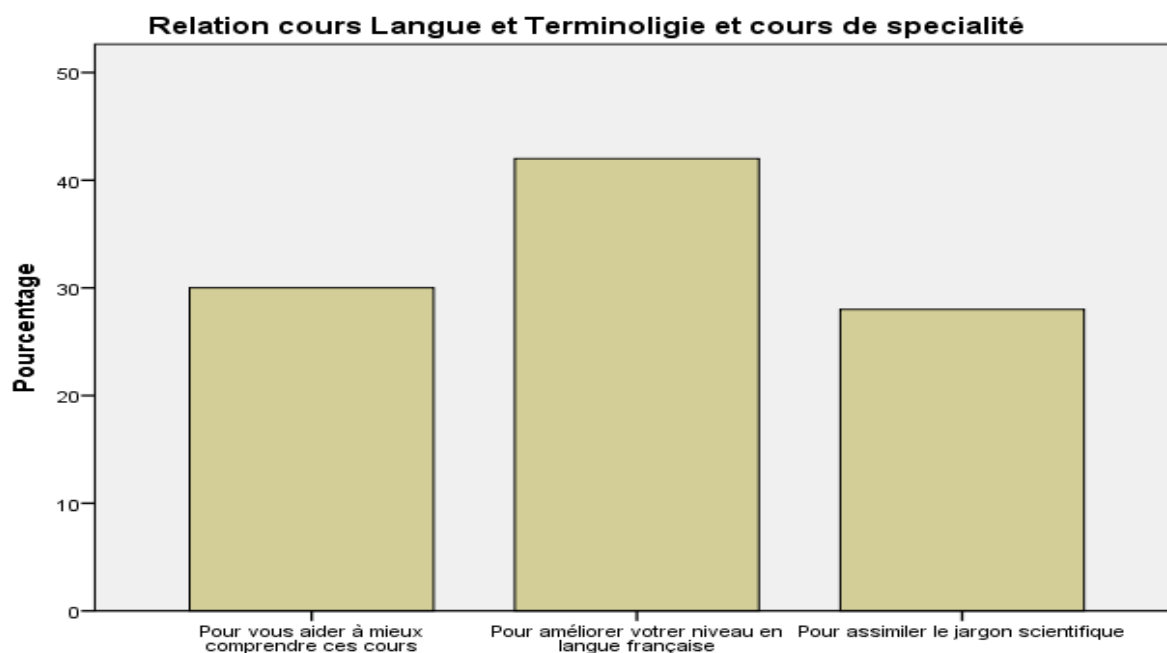


La question 6 nous permettait d'identifier le statut attribué par les étudiants à la langue française. Les réponses ont révélé que 120 sur 200 étudiants soit 60% considèrent le français comme étant une langue seconde où ils éprouvent moins de résistance contre 27 % qui la considèrent comme langue étrangère et additionnelle. Ce résultat montre que l'étudiant marocain a encore du mal à définir le statut qui demeure encore flou même pour les responsables.

Pour aller plus loin, nous avons pris le soin de leur poser une question 7 se rapportant à la perception et à la désignation pour la langue française. Cette question a indiqué que 34% des étudiants considèrent la langue française comme étant la langue des riches contre 17,5 % qui la considèrent comme étant langue de la modernité. L'intérêt de cette question, réside dans le fait de montrer que les étudiants éprouvent une sorte d'insécurité et de crainte par rapport à cette langue ce qui a développé une réticence par rapport à leur apprentissage, chose qui se confirmera dans l'analyse des prochaines questions.

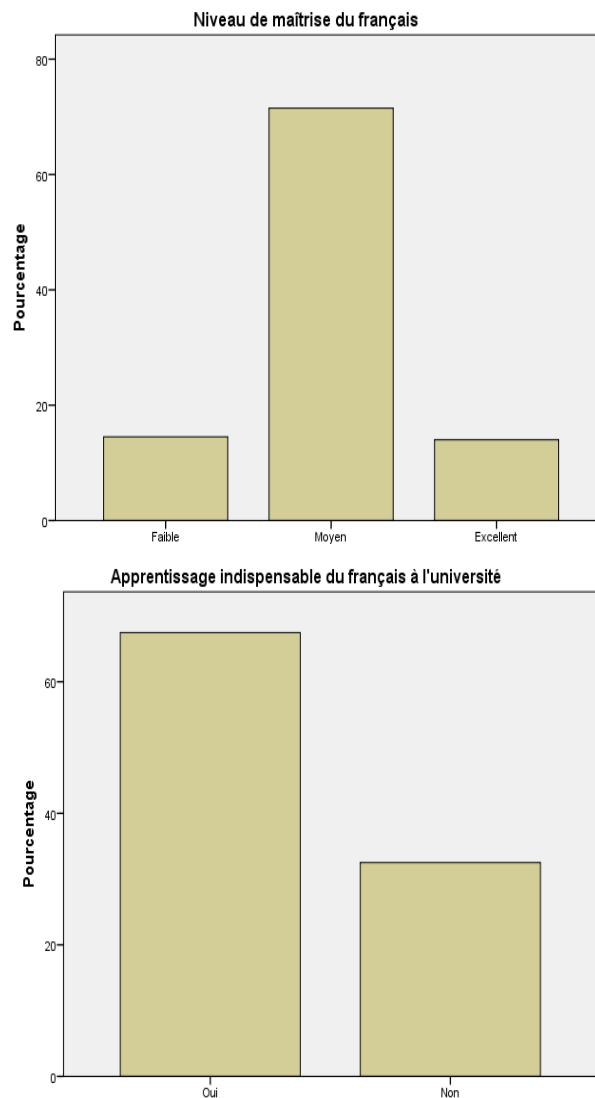


La question 8 nous a montré que la plus part des étudiants sont conscients de l'utilité de la langue française à l'université étant donné que 30% des étudiants estiment que la langue française leur permet de mieux comprendre les disciplines scientifiques, que 42% pensent qu'elle leur permet d'améliorer leur niveau en langue française et que 28% estiment que cette langue les aider à assimiler la terminologie scientifique. De même, la question 14 a été insérée dans le but de compléter cette question. Il s'agissait bien de voir si les étudiants ont vraiment la moindre idée sur l'intérêt de l'apprentissage de la langue française à l'université. Les résultats ont montré qu'une bonne partie d'étudiants soit 46 % estiment que la l'apprentissage du français permettait de décrocher un bon poste après l'obtention de leur diplôme, alors que 28,5 pensent que la langue française leur permettait d'étudier les autres disciplines. Il restait une partie qui représentait 20,5 % des étudiants qui n'avaient pas idée de l'importance et de l'intérêt de la langue française tant sur le plan universitaire que sur le plan de l'insertion professionnelle d'où leur « je ne sais pas » comme réponse à la question.



La question 9 était importante dans la mesure où elle nous a permis de savoir que la langue maternelle avait un impact sur le blocage des étudiants quant à l'apprentissage du français puisque les résultats ont révélé que 137 sur 200 étudiants parlent et lisent en arabe soit 68,5% contre 24,5 %, 6,5% et 5% qui parlent et lisent en français, en anglais et en espagnol respectivement. Ces chiffres pourraient suggérer un attachement accru des étudiants pour leur langue maternelle, illustrant ainsi le principe de conformisme étudié en psychologie sociale (faire correspondre le cadre de référence et le cadre d'appartenance).

Les questions 12 et 13 permettaient aux étudiants d'estimer leur degré de maîtrise du français. En effet, 71% des étudiants estiment leur niveau moyen en langue française et en même temps 67,5% estiment qu'il est indispensable d'apprendre le français à l'université. Ajoutons aussi que 14% des étudiants estiment leur niveau excellent en français.

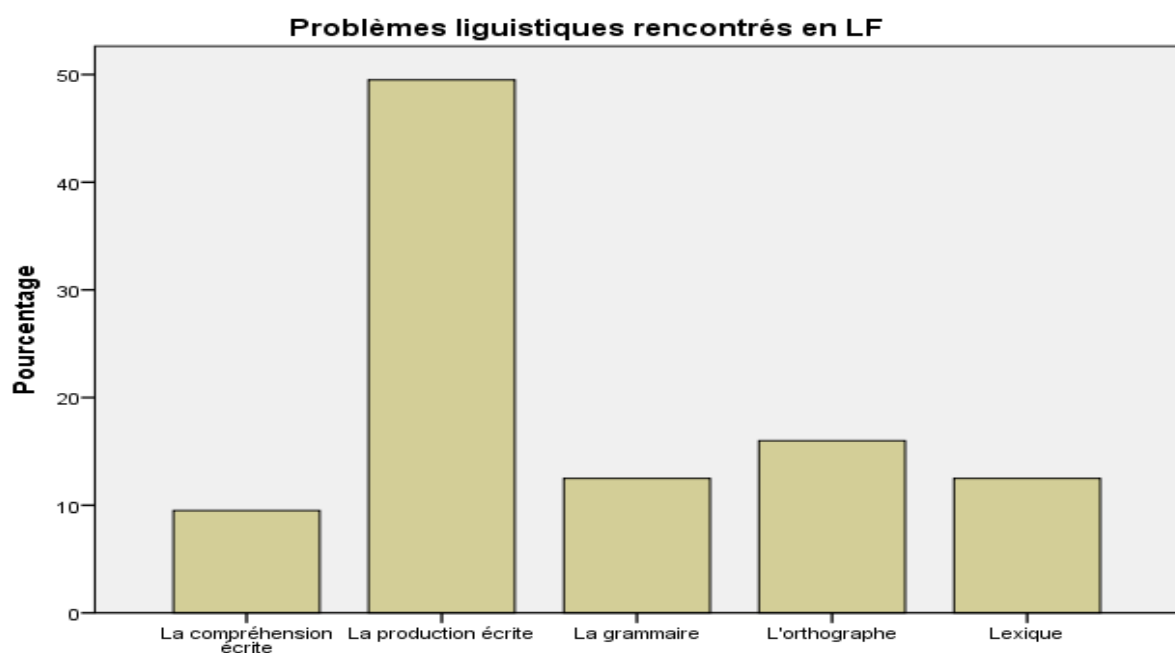


Quant aux questions 16 et 17, elles permettraient de dresser une liste des problèmes rencontrés par les étudiants quant à l'apprentissage du français ce qui nous facilitera la tâche de rendre compte de leurs attentes et de leurs besoins.

Il ressort que les étudiants classent au premier rang le problème lié la production écrite : la majorité d'étudiants soit 49,5% rencontraient un problème au niveau de la production écrite sachant que 4 autres items ont été intégrés. Ces derniers ne posaient pas vraiment un

problème pour eux puisque 9,5% d'étudiants estimaient avoir une difficulté au niveau de la compréhension écrite, 12,5% au niveau de la grammaire, 16% au niveau de l'orthographe et 12,5 au niveau du lexique.

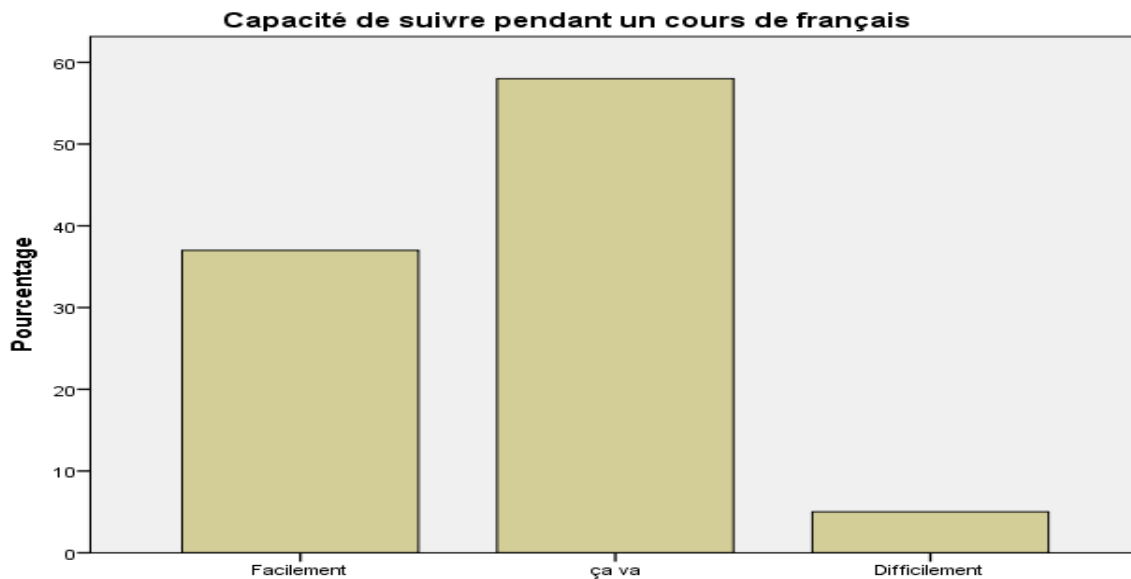
Les résultats obtenus relatifs aux difficultés identifiées par les élèves, rejoignent les observations menées par REUTER ET DELAMBRE (2002 : 7-27) qui indiquent que l'écriture apparaît difficile quand on n'a pas d'idées, quand on ne comprend pas bien le sens des normes imposées, en cas de des problèmes de style, d'orthographe, et quand il est ardu de trouver les mots justes.



Nous avons jugé pertinent de demander aux étudiants leur avis quant à l'importance du français dans un cours magistral, c'est pour cela nous avons posé la question 18. Les résultats ont révélé que 71% des étudiants considéraient la langue française comme outil facilitant l'accès à la science et 29% des étudiants ont exprimé qu'elle est importante en raison de la bibliographie qui n'est disponible qu'en français.

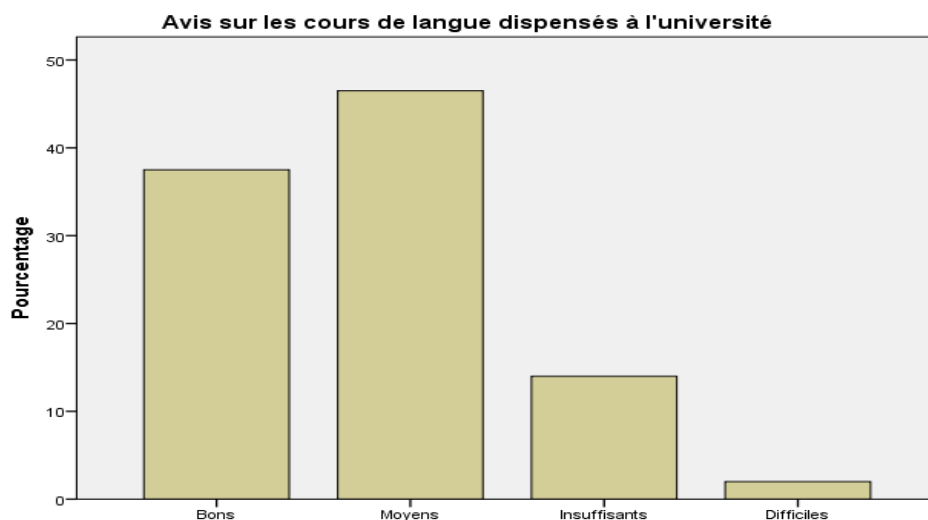
La question 19 mettait en relation le cours de langue et terminologie et le cours magistral car le but était de vérifier la capacité des étudiants à suivre un cours de langue et terminologie. Il s'est avéré que 37 % d'étudiants pouvaient suivre facilement un cours de langue et terminologie contre 58% d'étudiants dont leur capacité était moyenne à pouvoir

suivre le cours désigné. De ce fait, 10 étudiants seulement, soit 5% affirment comprendre difficilement un cours de langue et terminologie.

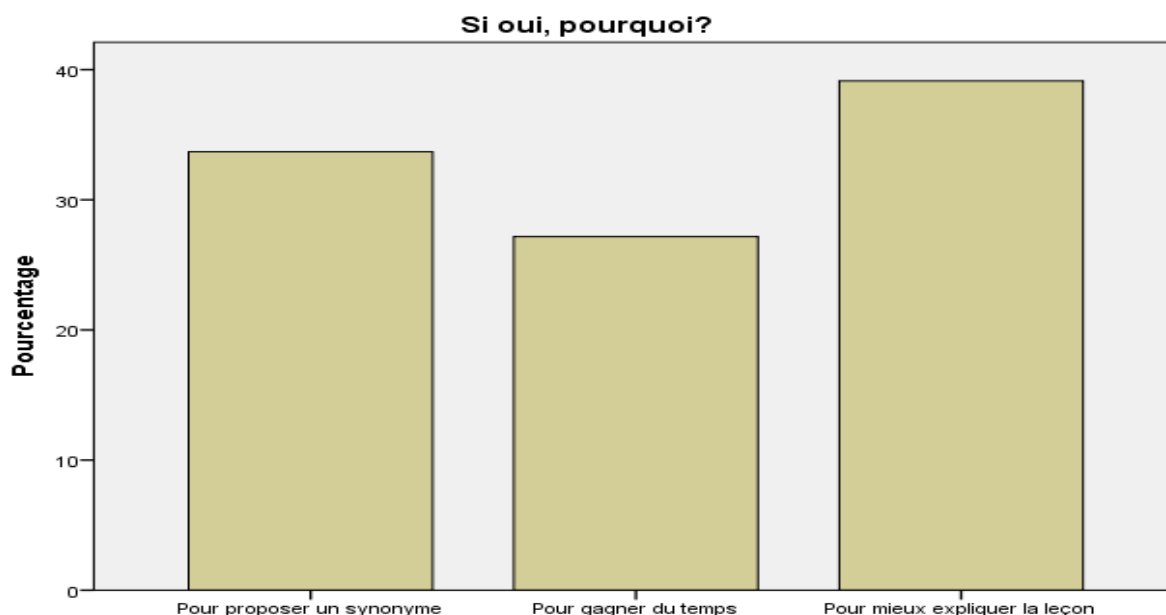


Les questions qui suivent, se rapportent à la pratique professorale dans un cours de langue et terminologie. En effet, nous avons prévu plusieurs questions pour ce volet car il était important de s'interroger sur l'efficacité du cours en question, quant à la méthodologie adoptée par les professeurs et de voir si elle s'adaptait aux besoins des étudiants.

Pour la question 21, plus de 40% d'étudiants considèrent le cours de LT comme étant moyen et presque 20% le trouvait insuffisant alors que 37,5 % le jugeait plus que satisfaisant. Nous avons constaté un peu de contradiction, toutefois, dans les réponses fournies par les étudiants après avoir remarqué dans plusieurs questionnaires que certains étudiants avaient coché deux cases (moyens et insuffisants). Par la suite, ils avaient barré insuffisants pour garder que moyens. Cela pourrait être expliqué par le fait que ces étudiants éprouvaient une sorte de réticence à donner leur vrai avis de peur d'être sanctionnés par le professeur s'il les reconnaissait. Leur coopération a été en revanche favorisée une fois qu'ils se sont assurés de l'anonymat des questionnaires.

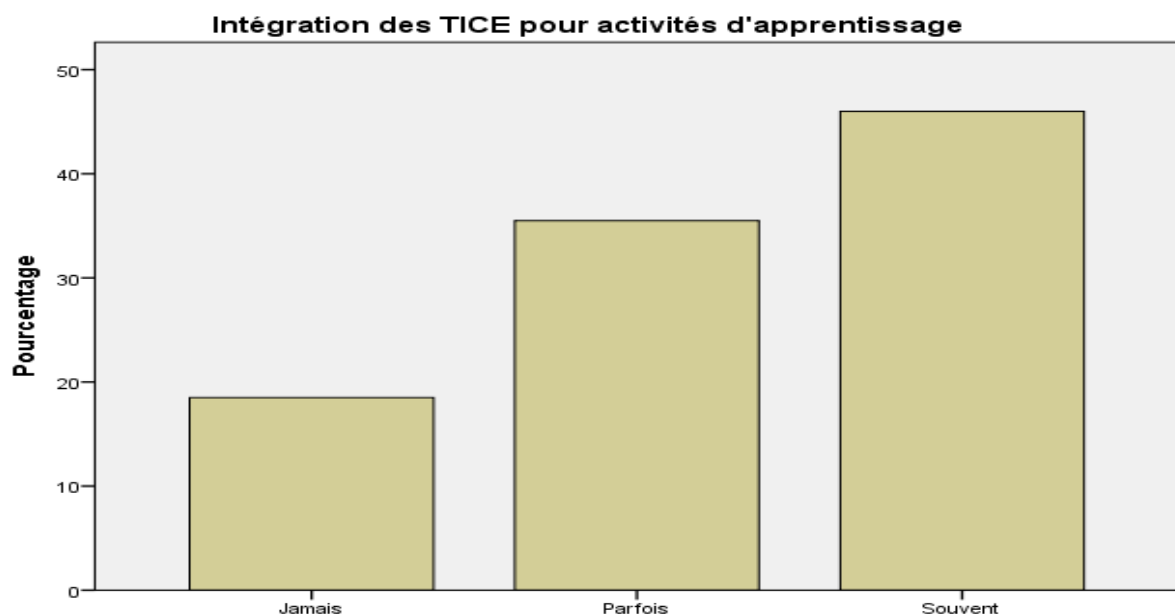


A travers la question 24, nous nous sommes renseignés sur l'usage de la langue arabe dans un cours de LT. 83 étudiants sur 200 ont confirmé l'utilisation de l'arabe par le professeur et 117 étudiants ayant affirmé la non utilisation de l'arabe dans le cours. Ceux qui avaient coché « oui » dans cette question devaient justifier leurs réponses en se référant aux choix proposés. En effet, pour presque 40% d'étudiants, le professeur utilisait l'arabe pour mieux expliquer la leçon alors que pour 35% d'étudiants, le professeur avait recours à l'arabe pour donner un synonyme.



L'intérêt de la question 25 était de savoir si les professeurs adoptaient une méthode comme par exemple « cap université » utilisé dans la cellule SVT ou travaillent avec des supports. Les réponses ont justifié le recours des professeurs aux documents et supports pour leur cours de LT.

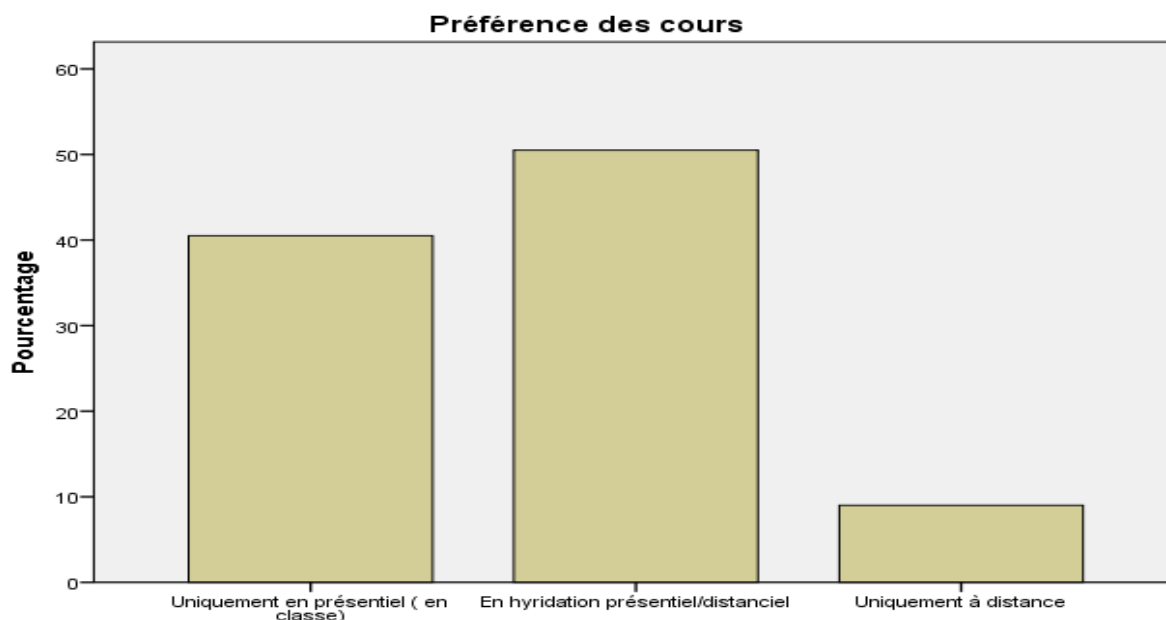
Nous arrivons maintenant à une question importante qui concerne l'utilisation des TICE. Les réponses à la question 27 étaient rassurantes dans la mesure où 46% d'étudiants ont avancé que le professeur intégrait souvent les TICE dans les activités d'apprentissage contre 35% d'étudiants ayant précisé que les professeurs utilisaient parfois les TICE et 18,5 d'étudiants qui trouvaient que les professeurs n'utilisaient jamais les nouvelles technologies.



La question 27 va de pair avec la question 28 car elle portait sur les avis sur la classe inversée. 139 sur 200 d'étudiants (soit 69,5%) trouvaient la classe inversée intéressante contre 30,5% qui la trouvaient ennuyeuse. Ce résultat permettra de confirmer par la suite une des hypothèses avancées pour notre étude, celle de la pertinence et de l'efficacité des classes inversées dans un cours de FOU.

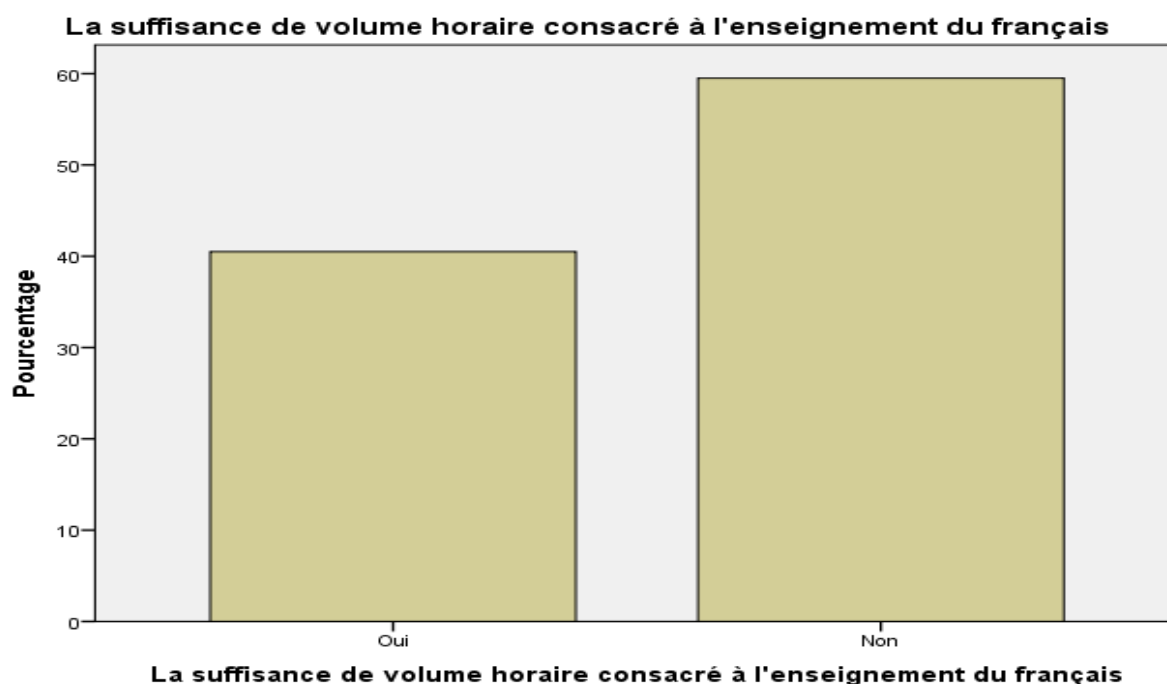
Afin de compléter les résultats précédents, nous avons demandé aux étudiants de partager leurs préférences quant à la façon dont le cours est fait. Ce que nous avons obtenu comme résultats montrent que 101 sur 200 soit 50,5% d'étudiants ont choisi le cours en hybridation (en présentiel et en distanciel), 40,5% préféraient que les cours se déroulent uniquement en présentiel et seulement 9% d'étudiants préféraient que le cours soit à distance. Cela peut

être expliqué par la motivation qu'a pu provoquer un cours hybride. En effet, l'investissement progressif dans les TICE a rendu le cours plus efficace, ce qui a motivé les étudiants à devenir plus ou moins autonome dans leurs apprentissages.



Juste après cette question, nous avons demandé les avis sur l'importance d'intégrer les TIC dans l'apprentissage des langues. Les résultats nous ont indiqué que 80% d'étudiants ont jugé important d'intégrer les TIC dans un cours de langue, ce qui justifie leurs réponses à la question précédente. Une minorité soit (20%) n'était pas pour l'intégration des TIC dans un cours, ce qui justifie leurs choix pour les cours 100% en présentiel.

L'avant-dernière question nous a permis de faire ressortir le point de vue des étudiants sur la suffisance du volume horaire et temps accordé à l'enseignement du LT. L'avis des étudiants demeure assez mitigé. En effet, 60% d'étudiants ne sont pas tout à fait convaincus par le temps consacré à l'enseignement du français alors que 40% pensent que le volume horaire est satisfait. Nous avons remarqué que le temps accordé à l'apprentissage de LT n'est pas du tout suffisant vu les besoins urgents qu'éprouvent par les étudiants en matière de maîtrise de la langue et de la terminologie scientifique qui sont en carence.



La dernière question portait essentiellement sur les remarques complémentaires qui pourraient éventuellement nous aider à analyser les résultats obtenus.

L'expérimentation de la classe inversée et des dispositifs didactiques susmentionnés a permis de mesurer l'efficacité de la nouvelle pratique professorale et l'impact de la structure d'accueil quant à l'ingénierie formative et pédagogique. Cette mise en œuvre a même permis de rapprocher deux environnements (formel / informel) en exposant les tenants de l'initiative aux limites ressentis en termes d'implication institutionnelle. A travers cette expérimentation, les enseignants ont eu l'occasion de se performer au niveau de la formation continue en TICE et en FOAD, d'une part.

D'autre part, les faiblesses logistiques de l'établissement universitaire n'ont pas bloqué la progression des étudiants car ceux-ci ont pu s'investir grâce à leurs propres ressources pour participer à l'expérimentation. Ils se sont montrés actifs tout au long de l'expérimentation soulignant directement ou indirectement l'attractivité d'espaces d'apprentissage comme Google+ ou Edmodo.

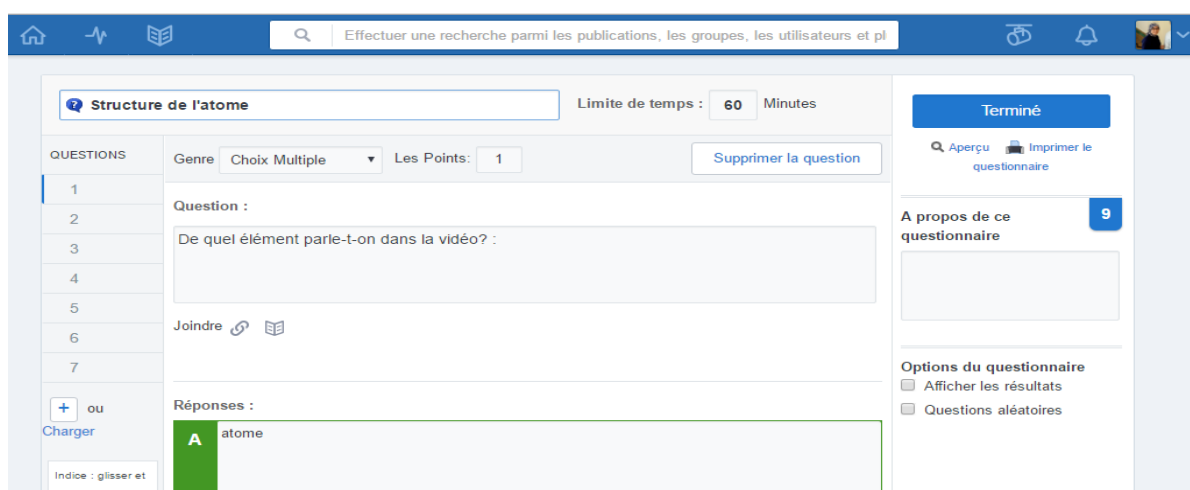
A travers cette analyse, nous avons tenté de déterminer les compétences langagières à développer chez les étudiants ainsi que de confirmer le potentiel que peut offrir des TIC pour favoriser l'appropriation du français. Nous allons maintenant présenter la session automne

2015 qui se caractérisait par la mise en place d'un dispositif hybride. Nous avons proposé d'accompagner le cours en présentiel par une plateforme Edmodo qui permis également de favoriser l'apprentissage du français.

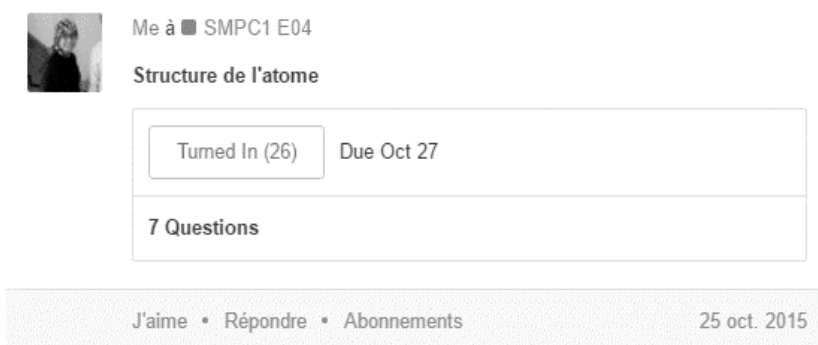
III-1.2.2. Session automne 2015

III-1.2.2.1. Outils et déroulement du dispositif

C'est toujours dans cette dynamique de rendre le cours de langue et terminologie plus pratique que l'équipe de professeurs a opté pour une plateforme appelée Edmodo. Cette plateforme permettait effectivement de mettre à disposition des documents-supports en complément de ceux vus en cours, entraînant le déclenchement d'un travail plus poussé sur la langue. Les activités conçues sur cette plateforme à l'aide des questionnaires, introduisaient des éléments lexicaux non abordés en cours par manque de temps et assuraient souvent la compréhension préalable des thèmes qui seront étudiés dans les parcours en présentiel.



The screenshot displays the Edmodo interface for a quiz titled "Structure de l'atome". The interface includes a search bar at the top with the text "Effectuer une recherche parmi les publications, les groupes, les utilisateurs et pl". Below the search bar, the quiz title "Structure de l'atome" is shown, along with a time limit of "60 Minutes". The quiz is categorized as "Choix Multiple" (Multiple Choice) and is worth "1" point. A "Supprimer la question" button is visible. The question text is "De quel élément parle-t-on dans la vidéo?". The answer field shows "A atome". On the right side, there is a "Terminé" button, a search icon, and a button to "Imprimer le questionnaire". Below that, there is a section titled "A propos de ce questionnaire" with a "9" next to it. At the bottom right, there are options for the questionnaire: "Afficher les résultats" and "Questions aléatoires".



The screenshot shows a social media post from a user named "Me à SMPC1 E04". The post is titled "Structure de l'atome" and features a profile picture of a person. The post content includes a box with "Turned In (26)" and "Due Oct 27", and another box with "7 Questions". At the bottom of the post, there are options for "J'aime", "Répondre", and "Abonnements", along with the date "25 oct. 2015".

Ces activités donnaient également la possibilité de fixer et de consolider des points grammaticaux vus en cours. Le fait de créer des activités à distance était un moyen de remédier à une carence observée lors du déroulement du cours en présentiel car le temps qui y était imparti était insuffisant pour travailler en profondeur chaque compétence ou encore chaque point linguistique. Par conséquent, le présentiel et le distanciel sont devenus interdépendants car les activités proposées à distance devaient être obligatoirement accomplies pour suivre le cours en présentiel. Cependant l'adoption de ce choix a pu jouer en défaveur de certains étudiants qui manquaient d'assiduité ou qui n'avaient pas facilement accès à une connexion Internet rapide en dehors de la faculté. Le but de ces activités proposées en présence et à distance était de donner l'opportunité aux étudiants de travailler autrement certaines compétences et de manière plus approfondie que dans le seul cours en présentiel. La validation des données prenait en considération le travail à distance et le travail en présentiel. Elle se déclinait en deux notes. La première consistait en des rétroactions, des activités sur Edmodo et une production orale (exposé en classe réalisé en groupe de 3 ou 4 personnes), et la seconde note correspondait à celle du contrôle final. En ce qui concerne l'évaluation des activités à distance, la réalisation des parcours était obligatoire.

Le résultat de l'introduction du dispositif hybride est assez difficile à mesurer sur une courte période du moment que les étudiants n'avaient que trois mois de cours. Afin de déterminer ses effets, nous nous sommes basés surtout sur les réponses des apprenants au questionnaire d'opinion proposé sur la plateforme en fin de session. Même si le nombre des questionnaires rendus n'était pas quantitativement pertinent, nous estimons que les quelques réponses reçues étaient sincères et véridiques. De ce fait, nous étions convaincus par le fait que les étudiants pouvaient ne pas y répondre, abandonner ou se désister des groupes après avoir terminé leur session et c'était le cas dans certains groupes qui avaient oublié le document et ne l'ont jamais envoyé, malgré nos relances par courriel. De même, ce questionnaire nous a permis de comprendre les impressions suite à l'introduction d'activités à distance en complément du cours en présentiel. En effet, si nous analysons certains résultats, nous remarquons que par le biais de la question n°4 du questionnaire par exemple pour savoir si le cours LT a été ennuyeux ou intéressant ; il s'est avéré que 95 % d'étudiants trouvaient le cours intéressant contrairement seulement à 5% qui le trouvaient ennuyeux. Dans le même prolongement de la question précédente, nous avons tenté de déterminer

l'efficacité du suivi effectué sur Edmodo et nous avons noté ainsi que 47% d'étudiants ont été complètement motivés pour apprendre en français, tandis que 48%, ont été partiellement motivés pour apprendre en français et nous avons enregistré 5% d'étudiants qui se sont retranchés dans la non-réponse. Quant au résultat de la huitième question qui était concluante. Nous avons enregistré 62% de répondants qui optaient pour l'hybridation du dispositif investi dans le cours LT, 24% d'entre eux restaient fidèles aux anciennes méthodes (enseignement en présentiel uniquement) alors que 14% d'étudiants ont choisi le distanciel uniquement (Edmodo).

Ces résultats fournissaient ainsi des indications sur les aspects positifs du dispositif. Nous avons pu avancer que les réponses des étudiants témoignaient de l'efficacité de la plateforme. De plus, certains outils (Padlet) ont été mis en place pour les aider et les guider dans leur travail. Que ce soit en présentiel ou à distance, ils n'étaient jamais livrés à eux-mêmes. Les étudiants pouvaient utiliser le cadre du cours en présentiel pour poser des questions ou demander des précisions sur certaines tâches. Un accompagnement tutorial était assuré à distance également via le mur du groupe et la messagerie. Cette analyse a pris en compte non seulement les questionnaires renseignés mais aussi les notes obtenues lors de l'évaluation finale.

The image shows a Padlet board titled "Structure de l'atome" with a sub-header "Aperçu du questionnaire Tous les devoirs rendus". It is attributed to "SMPC1 E04".

Meilleurs scores

	Hanane Laasri		HAJAR Labtaimi		Hajar Lahnach
9/9		9/9		9/9	
	Salima Lahmar		khadija kraou		aymane ksara
9/9		9/9		9/9	

The main content of the Padlet board is a grid of student work on optical phenomena:

- Ayoub baroussi / Chaimae Lamine**: "L'effet de flaque d'eau sur la route, pourquoi ?"
- Oussama laabedy**: "L'effet de flaque d'eau sur la route, pourquoi ?"
- Hajar Lahmar / Ghara**: "Cela s'appelle un effet de flaque d'eau sur la route."
- Salima Lahmar / Aya Hane**: "Un effet de flaque d'eau sur la route."
- LANOUSS SOUAD**: "La diffraction est un phénomène optique qui indique la propagation des ondes par des petites ouvertures. On ne peut pas voir la diffraction optique que dans le cas où la distance par rapport à la barrière est grande car les longueurs d'ondes de rayonnement optique sont trop petites. La diffraction optique peut être utilisée pour voir si les différentes particules sont des ondes ou non."
- elham ghizane - phénomène optique**: "Un phénomène optique est le nom générique donné à tout événement observable résultant de l'interaction entre la lumière et la matière. Ils peuvent être des effets très généraux et fréquents, comme la diffraction ou la réflexion, ou bien être le résultat de plusieurs..."
- MICHAËL LAGHOM / Fala Wargma**: "est un phénomène optique qui résulte d'une combinaison de milieux (perturbations des rayons lumineux au passage à travers un gradient thermique dans l'atmosphère). Les fata morgana sont assez rares..."
- Salimati amour - fibres optiques**: "Une fibre optique est un fil en verre ou en plastique très fin qui a la propriété d'être un conducteur de la lumière et sert dans la transmission de données et de lumière. Elle offre un débit d'information nettement supérieur à celui des câbles coaxiaux et peut servir de support à un réseau à large bande par lequel transmettent..."
- Imane Laraj**: "mon travail à propos d'un exemple du phénomène optique"
- youssef fazzazi**: "sous-sol"



L'utilité d'alterner présentiel et distanciel a ainsi été confirmée non seulement au niveau de l'apprentissage en offrant un potentiel intéressant voire stratégique pour favoriser l'acquisition et développer des habiletés discursives chez les étudiants et en augmentant le nombre d'interactions entre les pairs mais aussi au niveau informationnel⁶⁴ ou au niveau communicationnel⁶⁵ comme le confirment les données recueillies. Tout bien considéré, l'hybridation des approches et l'investissement progressif des TICE dans l'apprentissage du français ont pu garantir une pédagogie universitaire innovée, favorisant ainsi la motivation et l'autonomisation des étudiants. Néanmoins, il convient de souligner que l'intégration des TICE, seule, est insuffisante pour pallier les difficultés liées à l'apprentissage du français et susciter la motivation et engagement chez l'apprenant. Les choix didactiques et l'action tutorale sont déterminants aussi dans l'atteinte des objectifs visés.

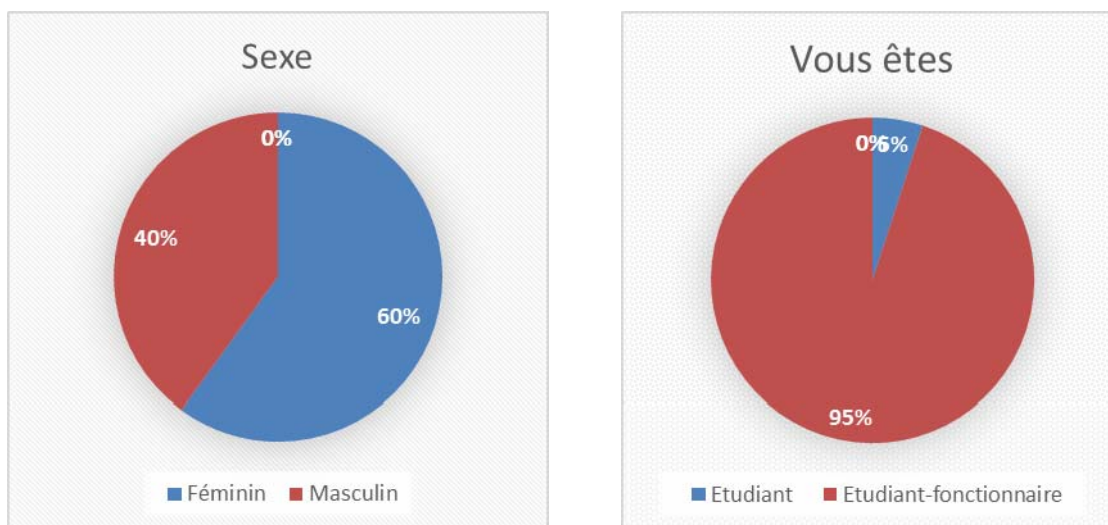
III-1.2.2.2. Résultats

Avant de commencer d'exposer les résultats obtenus lors de cette session, il est important de d'expliquer que ces derniers joignent plus ou moins les résultats obtenus précédemment (session printemps 2015). En effet, le questionnaire soumis en ligne aux étudiants, visait à connaître les difficultés rencontrées durant la session automne 2015 tant au niveau du cours, qu'au niveau de la nouvelle plateforme exploitée.

⁶⁴ Orientation régulière des étudiants quant aux dates et événements

⁶⁵ Rapprochement socio-pédagogique entre étudiant et enseignant

Questions 1 et 2

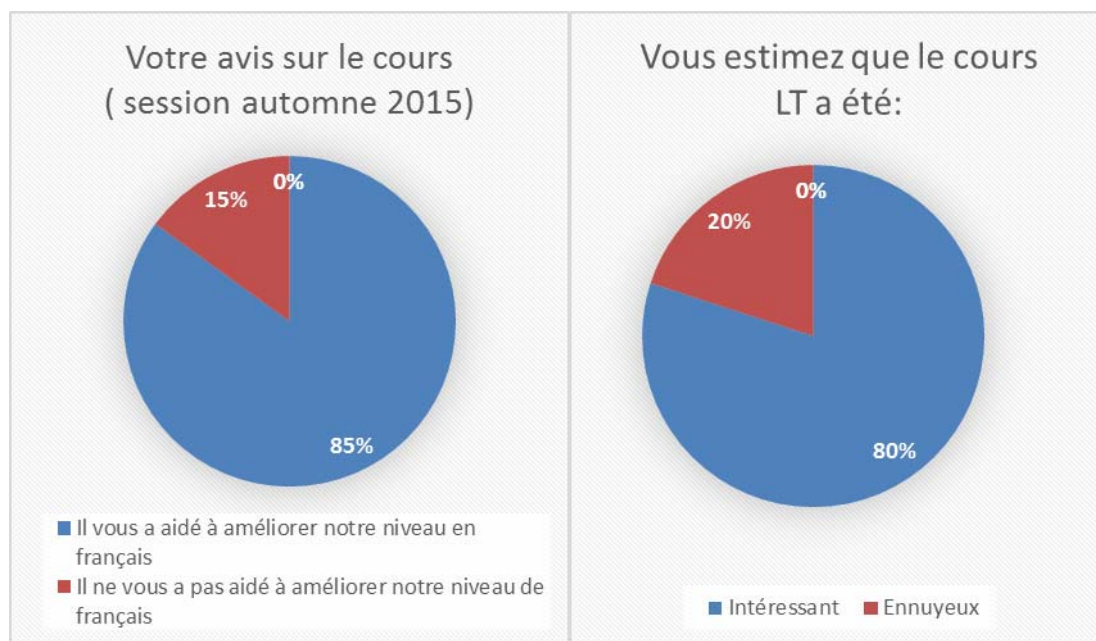


Les questions que nous avons posées lors de cette session, ressemblent à celles déjà posées avant, auparavant, en printemps 2015 car le but était de mesurer le degré de motivation des étudiants à travers l'exploitation de la nouvelle plateforme Edmodo. En effet, le questionnaire que nous avons soumis ne nous a pas empêchée de leur poser encore une fois des questions qui se rapportent aux contenus proposés par la cellule SMPC, à la typologie des dispositifs adoptés ainsi qu'aux pratiques enseignantes. Leurs avis comptaient beaucoup pour remédier à certaines lacunes et problèmes qui subsistaient encore.

Il s'est confirmé en analysant les données sociologiques que 60% d'étudiants était de sexe féminin contre 40% de sexe masculin et que la plupart des inscrits dans cette session était des étudiants, alors que seulement 5% exerçaient en parallèle une activité professionnelle.

L'intérêt de cette question 3 était de savoir si le niveau des étudiants s'améliorait à travers ce cours LT. En effet, Plus de 80% d'étudiants ont manifesté leur satisfaction quant au cours en question alors que 15% éprouvaient leur non satisfaction quant au cours LT. La question qui suit est en corrélation avec la précédente et les résultats correspondent également aux précédentes. Les réponses fournies révèlent que 80% d'étudiants ont trouvé le cours LT intéressant contre 20% seulement qui le jugeaient ennuyeux. Les deux graphiques suivants illustrent les résultats :

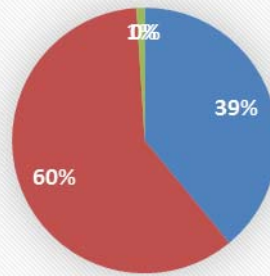
Questions 3 et 4



Questions 5 et 6

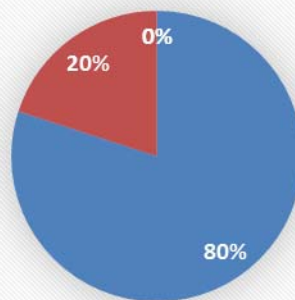
En ce qui concerne la question 5 et 6, elles portaient sur la motivation que déclenchait le cours LT aux étudiants SMPC et permettaient de déterminer son efficacité aussi bien au niveau du cours qu'au niveau du suivi. Ainsi, nous avons relevé que plus que la moitié des enquêtés (soit 60%) ont affirmé être partiellement motivés à apprendre en français, 39% ont déclaré être complètement motivés à apprendre en français et un pourcentage faible de 1% qui ne trouvait pas du tout motivant d'apprendre en français à travers un cours LT. Pour ce qui est du suivi, personne n'a manifesté sa non satisfaction et nous avons donc noté que le suivi a été efficace pour 80% d'étudiants et a complètement motivé les étudiants contre 20% qui jugeait le suivi non efficace et ainsi il ne les a pas motivés à apprendre en français.

L'efficacité des cours LT



- Il m'a complètement motivé à apprendre en français
- Il m'a partiellement motivé à apprendre en français
- Il ne m'a pas motivé à apprendre en français

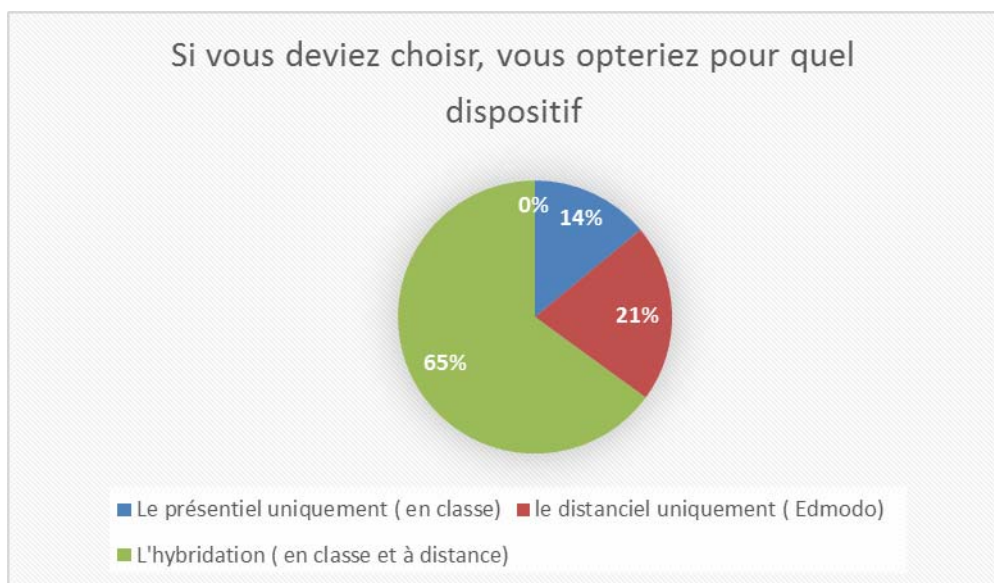
L'efficacité du suivi



- Il m'a complètement motivé à apprendre en français
- Il m'a partiellement motivé à apprendre en français
- Il ne m'a pas motivé à apprendre en français

Afin de plus nous assurer du choix des étudiants quant à la typologie du dispositif mis en place par le professeur dans un cours de français, nous avons jugé pertinent de reposer la question suivante et ce pour affirmer l'implication des étudiants de plus en plus dans un cours hybride que dans un cours 100% en présentiel et pour confirmer aussi le développement de leurs compétences langagiers qui se marquait à travers l'hybridation du dispositif.

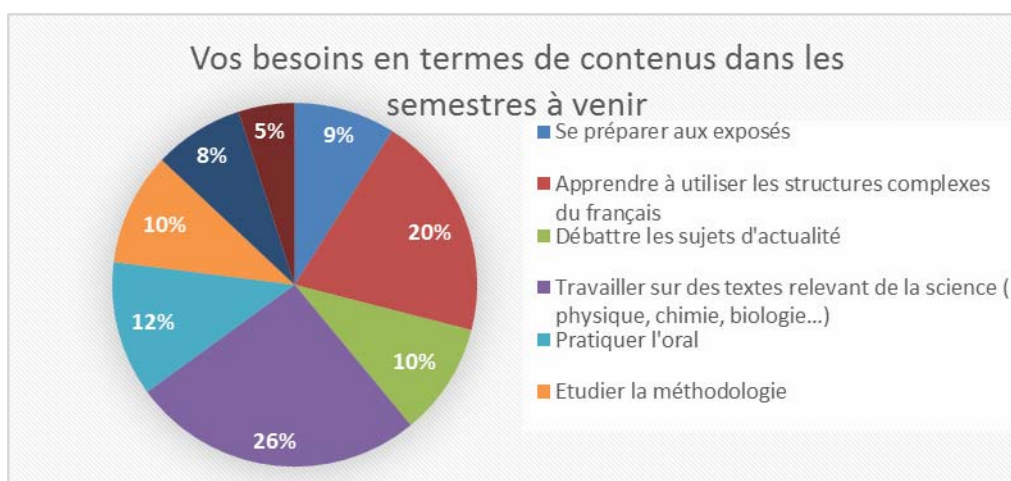
Question 8



Nous remarquons que plus que la moitié optaient pour un cours hybride, 21% ont préféré suivre leur cours uniquement à distance et 14% ont choisi un cours seulement en présentiel. Nous pouvons remarquer la ressemblance des résultats obtenus en session printemps 2015.

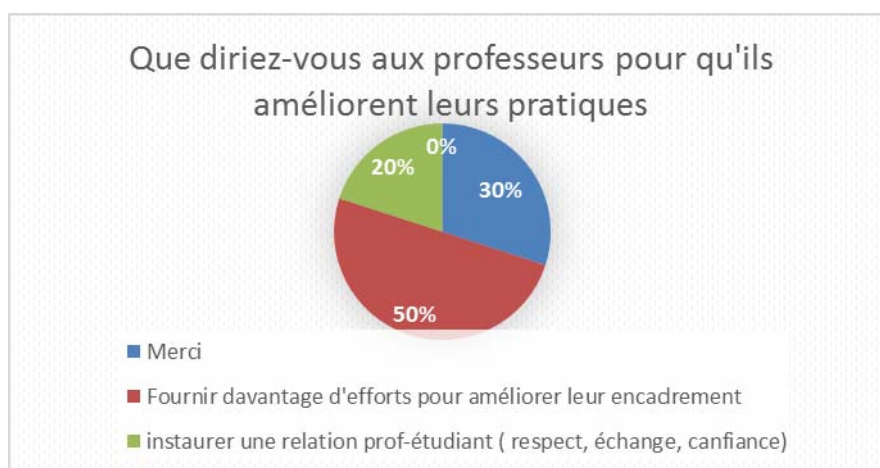
En effet, le dispositif hybride est devenu plus sollicité par les étudiants et a connu un succès auprès d'eux dans la mesure où il leur permettait non seulement de rester en interaction avec leur professeur en dehors du cours mais aussi il leur avait permis de devenir plus autonome dans leurs apprentissages.

Question 9



Cette question nous a permis de recenser un ensemble d'objectifs que cherchent à développer les étudiants à travers le cours LT. Nous avons relevé plus de six objectifs portant essentiellement sur les compétences transversales. Sans perdre de vue la langue qui gênait encore certains en la jugeant importante et indispensable. Le graphique ci-dessus illustre de façon détaillée cette analyse. Et pour finir, nous avons pensé à accorder une dernière question aux étudiants pour qu'ils puissent partager leurs dernières remarques quant aux pratiques des professeurs. Nous avons relevé 50% d'étudiants qui se sont contentés de remercier les professeurs, 30% demandaient aux professeurs de fournir plus d'effort pour améliorer leur encadrement et 20% insistaient sur l'instauration d'une relation prof-étudiant fondée sur le respect, l'échange et la confiance.

Question 10



III-1.3. 3^{ème} expérimentation : MOOC

Grace à la nouvelle réforme, le système éducatif au supérieur est désormais flexible, chose qui n'existait pas avant. Cette réforme ne cesse de se développer et tente toujours de concilier le disciplinaire et l'interdisciplinaire même si cela semble une tâche difficile à soutenir. En effet, cette réforme a mis en avant l'intégration des TIC dans le système des études supérieures et cela a coïncidé avec la mise en place d'un MOOC au profit des étudiants et dont le but était d'aider les étudiants inscrits en première année du cycle de licence à réussir leur intégration académique.

Avant de présenter cette expérimentation qui s'inscrit dans une perspective d'amélioration, il semble important de noter qu'en amont de cette expérimentation, deux formations ont été mises en place, la finalité étant d'amener les tuteurs à se familiariser avec le contexte du MOOC notamment avec la plateforme FLESUP et à devenir plus conscients de l'importance du travail collaboratif. Il faut relever le MOOC a été conçu par les universités tunisiennes, il était donc nécessaire de l'adapter au contexte marocain en matière de contenus de formation. L'objectif de ces formations préparatoires⁶⁶ était de développer les contenus proposés (parcours) à travers des capsules vidéo et de pousser les tuteurs à devenir plus autonome quant à la gestion du contenu de formation.

The screenshot shows the FLESUP MOOC interface. At the top, there is a navigation bar with the FLESUP logo, a home icon, a settings icon, a mail icon, a notification icon, and a user profile for 'Chaimae TAILASSA...'. Below the navigation bar, there is a breadcrumb trail: 'Mes espaces d'activités / FOFLE / Formation de Formateurs / VIDEO / TUTORAT (FOFLE_FF) / Accueil'. The main content area has three tabs: 'ACCUEIL', 'FORMATION 1 : CAPSULE VIDEO', and 'FORMATION 2 : TUTORAT FOFLE'. The 'FORMATION 2' tab is selected. The content is organized into two columns representing the days of the week: 'Journée du jeudi 18 février 2016' and 'Journée du vendredi 19 février 2016'. Each day's schedule includes specific time slots and activities, such as 'Mot du chargé de projet (e-learning à l'UIT)', 'Intervention de Ouidad Maamri', and various collaborative learning sessions.

III-1.3.1. Contexte du tutorat

Ce cours en ligne ouvert et massif a été destiné à une population de 100 étudiants de la faculté des sciences de Rabat. Ces derniers faisaient partie des trois départements : SMPC, SMIA et SVT. Les étudiants retenus pour cette formation ont été sélectionnés sur deux bases : une partie des étudiants a été sélectionnée suite à un test écrit et une autre partie a été sélectionnée en fonction des résultats obtenus en premier semestre (session automne 2015) car le démarrage du MOOC était prévu pour le 7 mars 2016. Il faut rappeler que l'administration a pris le soin de prévenir les étudiants sélectionnés par affichage d'avis sur

⁶⁶ Cf : annexe (programmes et outils développés)

le site web, par appel téléphonique et même par l'envoi des sms afin de les mettre au courant du lancement du MOOC FOFLE.

Par ailleurs, les tuteurs et tutrices invités à assurer l'action tutorale ont suivi deux formations comme nous l'avons cité précédemment. En effet, la première formation tenue les 11, 12 et 13 février 2016, animée par Flora Aubin (chargée du projet e-learning à l'Institut Français du Maroc), portait sur la création des capsules vidéos. Malgré les difficultés rencontrées, les professeurs se sont impliqués et ceci s'est reflété à travers la motivation manifestée afin de réussir la conception de leurs capsules. Ils ont fait preuve de persévérance et de productivité afin de traduire leurs efforts consentis à travers la publication de leurs capsules vidéo sur Youtube, sachant que la création de capsules peut prendre plusieurs heures de travail entière.

Formation : création de capsules vidéo
Feuille de présence - 11/02/2016

	NOM Prénom	Courriel	Signatures	
			Matin	A-midi
1	M. Mehdi CAF (UM5)	calmahdi@gmail.com		
2	M. Ismail OUEZZANI (UM5)	mr.ouezzani@gmail.com		
3	M. Driss ALLAKI (UM5)	driss.allaki@gmail.com		
4	M ^{me} Chaimae TAILASSANE (UM5)	Taiassane.chaimae@gmail.com		
5	M ^{me} Salma LAROUCSI (UM5)	salmalaroucsi@hotmail.fr		
6	M ^{me} Khadija MEHDI (UM5)	mehdikhadija01@gmail.com		
7	M ^{me} Amale CHELLABI (UM5)	chellabiamalemaye@gmail.com		
8	M ^{me} Loubna ROCHDI (UM5)	loubnarochdi1907@gmail.com		
9	Mlle Fidaou HALIM (UM5)	fidaou.halim@gmail.com		
10	M ^{me} Nadia BAYED (UM5)	bayednadia@yahoo.fr		
11	M ^{me} Souhad SHLAKA (UM5)	souhadsh@hotmail.fr		
12	M ^{me} El Youbi Fatima Zahra (UM5)	fatmazohraeyoubi@gmail.com		
13	M ^{me} Soumaya Houari (UM5)	soumaya.houari@gmail.com		
14	M ^{me} ABERCHOUM Amina	amiberre@gmail.com		
15	M ^{me} BERRAOUI Lella	lfamilia@hotmail.com		
16	EL MAAMRI Ouidad	elmaamriouidad@gmail.com		
17	EL OMARI Driss	elomaridriss1981@gmail.com		
18	M ^{me} KISSANI Rabha	kissanirabha@gmail.com		
19	M ^{me} NACIHI Khadija	nacih@hotmail.com		
20	RAJI Halima	halima.raji@yahoo.fr		
21	RAZOUGUI M'hamed	razougui.mhamed@gmail.com		
22	YAJJOU Mounir	maoni1972@gmail.com		
23	OUERKAKI Najoua	marjoux.cerbo-l@univ-bordj.dz		

Participants

>Faculté des Sciences de Rabat

	NOM Prénom	Courriel	Signatures MATIN 12/02/2014
1	M. Mehdi CAF	cafmehd@gmail.com	
2	M. Ismail OUEZZANI	mr.ouezani@gmail.com	
3	M. Driass ALLAKI	driass.allaki@gmail.com	
4	M ^{lle} Chaimae TAILASSANE	Talassane.chaimae@gmail.com	
5	M ^{lle} Salma LAROUCI	salmaroussi@hotmail.fr	
6	M ^{lle} Maryam CHAKOUK	mehdikhadja01@gmail.com	
7	M ^{lle} Anale CHELLABI	chellabianamaya@gmail.com	
8	M ^{lle} Loubina ROCHDI	loubinarochdi1907@gmail.com	
9	Mlle Fidaou HALIM	fidaous.halim@gmail.com	
10	M ^{lle} Nadia BAYED	bayednadia@yahoo.fr	
11	M ^{lle} Souhad SHLAKA	souhadsh@hotmail.fr	
12	M ^{lle} El Youbi Fatima Zahra	fatimazohraelyoubi@gmail.com	
13	M ^{lle} Soumaya Hourari	soumaya.hourari@gmail.com	

>Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Kénitra

	NOM Prénom	Courriel	Signatures MATIN 12/02/2014
1	ABERCHOUH Amina	amberber@gmail.com	
2	BERRAOUI Leila	lfamilla@hotmail.com	
3	EL MAAMRI Ouidad	elmaamriouidad@gmail.com	
4	EL OMARI Driass	elomardriass1981@gmail.com	
5	KISSANI Rabha	kissanirabha@gmail.com	
6	NACIH Khadija	nacih@hotmail.com	
7	RAJI Halima	halima.raji@yahoo.fr	
8	RAZOUQUI M'hamed	razouqui.mhamed@gmail.com	
9	YAJJOU Mounir	maoun1972@gmail.com	

Participants

>Faculté des Sciences de Rabat

	NOM Prénom	Courriel	Signatures A-MIDI 12/02/2014
1	M. Mehdi CAF	cafmehd@gmail.com	
2	M. Ismail OUEZZANI	mr.ouezani@gmail.com	
3	M. Driass ALLAKI	driass.allaki@gmail.com	
4	M ^{lle} Chaimae TAILASSANE	Talassane.chaimae@gmail.com	
5	M ^{lle} Salma LAROUCI	salmaroussi@hotmail.fr	
6	M ^{lle} Maryam CHAKOUK	mehdikhadja01@gmail.com	
7	M ^{lle} Anale CHELLABI	chellabianamaya@gmail.com	
8	M ^{lle} Loubina ROCHDI	loubinarochdi1907@gmail.com	
9	Mlle Fidaou HALIM	fidaous.halim@gmail.com	
10	M ^{lle} Nadia BAYED	bayednadia@yahoo.fr	
11	M ^{lle} Souhad SHLAKA	souhadsh@hotmail.fr	
12	M ^{lle} El Youbi Fatima Zahra	fatimazohraelyoubi@gmail.com	
13	M ^{lle} Soumaya Hourari	soumaya.hourari@gmail.com	

>Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Kénitra

	NOM Prénom	Courriel	Signatures A-MIDI 12/02/2014
1	ABERCHOUH Amina	amberber@gmail.com	
2	BERRAOUI Leila	lfamilla@hotmail.com	
3	EL MAAMRI Ouidad	elmaamriouidad@gmail.com	
4	EL OMARI Driass	elomardriass1981@gmail.com	
5	KISSANI Rabha	kissanirabha@gmail.com	
6	NACIH Khadija	nacih@hotmail.com	
7	RAJI Halima	halima.raji@yahoo.fr	
8	RAZOUQUI M'hamed	razouqui.mhamed@gmail.com	
9	YAJJOU Mounir	maoun1972@gmail.com	

En effet, pendant ce stage, les participants ont travaillé de façon individuelle, en binômes et en grand groupe afin de parvenir à la réalisation de deux types de capsules :

- des capsules pédagogiques destinées à être intégrées dans le module FOFLE sur la plateforme FLESUP ;
- des tutoriels destinés à guider les étudiants dans leur prise en main de la plateforme

Claroline.

Tous les participants sauf deux (18/20) ont conçu, réalisé les capsules et, pour la majorité (14/18), publié sur une chaîne YouTube, leur vidéo dont les liens figurent dans le tableau ci-après.

Enseignants	Parcours	Type	Intitulé
M. Mehdi CAF	1	pédagogique	Identifier des expressions d'approximation
M. Ismail OUEZZANI	x		
M. Driss ALLAKI	1	tutoriel	Présenter le parcours 1
^{lle} M Chaimae TAILASSANE	3	pédagogique	Identifier les principaux connecteurs logiques dans un discours scientifique cause, conséquence
^{lle} M Salma LAROUCSI	3	pédagogique	distinguer transformations temporelles à la forme passive
^{lle} M Amale CHELLABI	4	pédagogique	Prendre des notes lors d'un cours de spécialité
^{lle} M Loubna ROCHDI	4	pédagogique	Structurer ses idées à l'aide de la ponctuation
Mlle Fidaous HALIM	5	pédagogique	Mémoriser le lexique lié au domaine de l'art
^{me} M Nadia BAYED	2	pédagogique	Identifier les expressions de la possibilité dans un support scientifique
Mme El Youbi Fatima Zahra	3	pédagogique	Identifier les différentes constructions de l'adverbe en ment
Mme Soumaya Houari	4	pédagogique	Repérer les mots scientifiques contenant des préfixes et des suffixes
Mme ABERCHOUM Amina	2	pédagogique	Formuler une phrase contenant des expressions d'hypothèses potentielles
Mme BERRAOUI Leila	1	pédagogique	Identifier les procédés de reprise pronominale
EL MAAMRI Ouidad	Général	tutoriel	Déposer un fichier dans un forum
EL OMARI Driss	x		
Mme KISSANI Rabha	1	pédagogique	Identifier les verbes de la même famille par les préfixes -re et -dé
Mme NACIHI Khadija	5	pédagogique	Distinguer entre les pronoms relatifs qui et que
RAJI Halima	4	pédagogique	Formuler une idée en exprimant le but
RAZOUGUI M'hammed	Général	tutoriel	Lister les tâches à réaliser
YAJJOU Mounir	Général	tutoriel	Repérer les différentes fonctionnalités de la plateforme (onglet, parcours, exercices)

Pour ce qui est de la deuxième formation, animée par M. Hicham Jirari (professeur à l'université Hassan II), elle a eu lieu les 18 et 19 février 2016 et portait sur l'animation du MOOC FOFLE. L'objectif était de permettre aux professeurs de naviguer sur la plateforme

FLESUP et de pouvoir maîtriser les modes d'interactions synchrones et asynchrones ce qui leur permettra d'organiser la communication et l'animation du MOOC dans de bonnes conditions. L'université a eu recours à cette expérimentation car, l'intégration des TICE semble désormais être une nécessité dans la mesure où les moyens traditionnels tels que le tableau, le stylo, les livres n'intéressent plus les étudiants. En effet, la cellule de langues et communication a pris le soin de mettre en place un outil de pilotage des projets TICE par compétences dont nous avons parlé dans les sections précédentes. Ce projet propose comme nous l'avons cité une typologie de dispositifs qui implique une diversité d'interventions et d'alternance entre le présentiel et distanciel.

Depuis automne 2014, notre équipe de professeurs a testé les quatre dispositifs, allant du présentiel enrichi jusqu'au MOOC 100% à distanciel. Ce dernier a fait l'objet de la session printemps 2016 dans le cadre d'une convention entre la faculté des sciences de l'université Mohammed V de Rabat et l'institut français de Rabat. Il a été établi par le Consortium Claroline dans le but de procurer assez de ressources numérisées sur la plateforme FLESUP au profit des étudiants de cycle supérieur.

III.1.3.1.1. Plan d'actions

Le MOOC dont le plan s'articule autour de six actions, est le fruit d'un partenariat entre :

- ✓ La Faculté des Sciences de l'Université Mohammed V de Rabat
- ✓ L'Institut français du Maroc
- ✓ Le Consortium Claroline.

Chaque action avait son propre objet, ses modalités, sa planification et son suivi. Nous les présentons ainsi :

- Ouverture du MOOC FOFLE aux tuteurs
- Inscription des étudiants de première année de Licence au MOOC FOFLE
- Formation des tuteurs à la création de capsules vidéo
- Formation des tuteurs à l'animation du MOOC FOFLE

- Animation et suivi du MOOC FOFLE
- Evaluation du MOOC FOFLE

Les six actions adoptées se présentent comme suit :

Ouverture du MOOC FOFLE aux tuteurs	
Action 1	<p>Objet Il s'agit ici d'ouvrir un accès aux contenus de la formation FOFLE aux tuteurs de la FSR et ainsi débiter le déploiement du premier MOOC dédié à l'apprentissage du français au Maroc.</p> <p>Modalités -Le chargé de projet FSR envoie les coordonnées des 10 tuteurs au chargé de projet IFM -Le chargé de projet IFM crée les comptes utilisateurs sur la plateforme FLESUP et envoie les codes d'accès au chargé de projet FSR</p> <p>Planification 11 janvier 2016</p> <p>Suivi Chargé de projet IFM Chargé de projet FSR</p>

Inscription des étudiants de première année de Licence au MOOC FOFLE	
Action 2	<p>Objet Le lancement de la formation nécessite la constitution d'une classe pilote constituée de 100 étudiants (niveau B1 en cours d'acquisition) issus de la première année de Licence.</p> <p>Modalités -Le chargé de projet FSR positionne et sélectionne les étudiants. -Le chargé de projet FSR envoie les coordonnées des étudiants au chargé de projet IFM -Le chargé de projet IFM inscrit les étudiants au MOOC</p> <p>Planification 10 février au 10 mars 2016</p> <p>Suivi Chargé de projet FSR</p>

Formation des tuteurs à la création de capsules vidéo	
Action 3	<p>Objet</p> <p>Le MOOC FOFLE ayant été développé par et pour les universités tunisiennes, il est nécessaire d'adapter les contenus de formation au contexte marocain. Cette action vise tout d'abord à enrichir les contenus proposés via l'intégration de vidéos pédagogiques mais aussi à autonomiser les tuteurs dans leur gestion de contenu de formation en ligne.</p>
	<p>Modalités</p> <p>-Le chargé de projet FSR mobilise son équipe de tuteurs et s'assure du bon déroulement de la formation. -Les étudiants éprouvent pendant 3 jours leur capacité à pratiquer, dans un atelier de réalisation, une méthodologie de conception d'une capsule vidéo pédagogique afin d'acquérir le savoir-faire nécessaire pour participer à un projet de déploiement de formation à distance, d'un point de vue pédagogique et/ou technique.</p>
	<p>Planification</p> <p>11 au 13 février 2016</p>
	<p>Suivi</p> <p>Chargé de projet FSR Chargé de projet IFM</p>

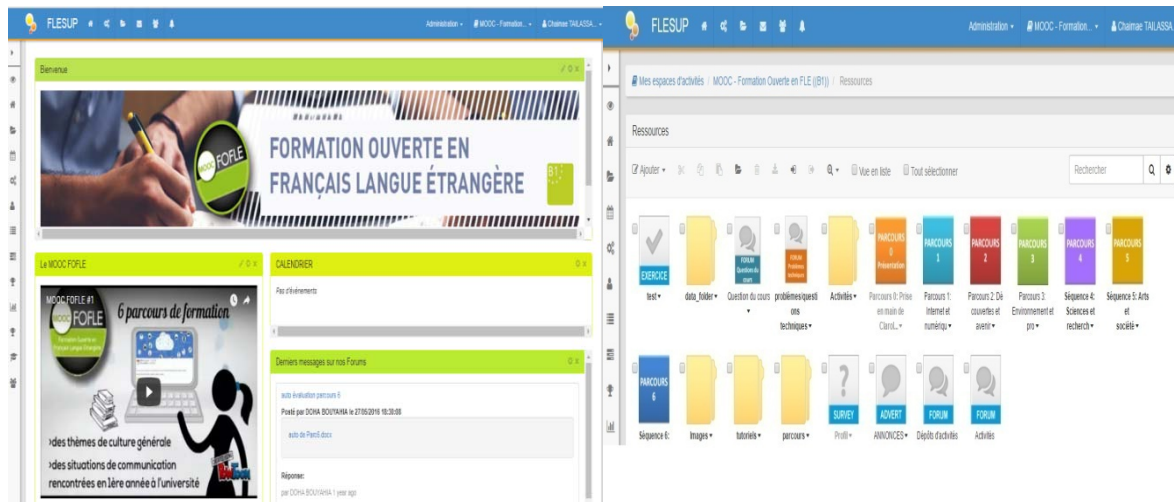
Formation des tuteurs à l'animation du MOOC FOFLE	
Action 4	<p>Objet</p> <p>Le tutorat au sein du dispositif FOFLE nécessite la mise en place d'actions de formation des tuteurs afin de définir leurs rôles et connaître les contenus de formation proposés.</p>
	<p>Modalités</p> <p>-Le chargé de projet FSR mobilise son équipe de tuteurs et s'assure du bon déroulement de la formation. -Les tuteurs suivent 2 semaines de formation hybride assurées par un Expert Maroc. Présentiel : 18,19 février et 4 mars 2016 Distanciel : 20 février au 3 mars 2016 -Le chargé de projet IFM met à disposition un espace de travail sur la plateforme FLESUP</p>
	<p>Planification</p> <p>18 février au 4 mars 2016</p>
	<p>Suivi</p> <p>Chargé de projet FSR Chargé de projet IFM</p>

Animation et suivi du MOOC FOFLE	
Action 5	
Objet	Le suivi du MOOC FOFLE vise à assurer le bon déroulement de la formation
Modalités	<ul style="list-style-type: none"> -Le chargé de projet FSR coordonne l'animation du MOOC -Le chargé de projet FSR s'assure du bon suivi des étudiants -Le chargé de projet FSR s'assure de la qualité des réponses des tuteurs -Le chargé de projet FSR s'assure du suivi du calendrier de formation -Le chargé de projet fournit une attestation de réussite aux étudiants de FSR ayant validé avec succès le MOOC FOFLE -Le chargé de projet IFM assure le suivi technique du projet en relayant les questions auprès du prestataire FORMALIBRE
Planification	7 mars 2016 (3 jours de retard accusés-10mars) - 4 juin 2016
Suivi	Chargé de projet FSR Chargé de projet IFM

Evaluation du MOOC FOFLE	
Action 6	
Objet	L'évaluation du dispositif vise à définir les actions à mener pour optimiser les contenus du MOOC FOFLE voire la création de nouveaux dispositifs de formation autonomes et gratuits pour les étudiants des universités partenaires. Ces actions seront actées lors d'un séminaire regroupant le comité de pilotage, les intervenants marocains et les coordinateurs du dispositif.
Modalités	<ul style="list-style-type: none"> -Le chargé de projet FSR évalue des étudiants en fin de formation -Le chargé de projet FSR conçoit un questionnaire de satisfaction « tuteur » -Le chargé de projet FSR conçoit un questionnaire de satisfaction « apprenant » -Le chargé de projet de FSR rédige un rapport d'évaluation du dispositif -Le chargé de projet FSR en accord avec les universités partenaires définit les actions à mener pour optimiser les contenus.
Planification	16 Juin 2016
Suivi	Chargé de projet FSR - Chargé de projet IFM

III.1.3.1.2. Contenus de formation

Nous avons constaté une mise à jour de l'interface et ainsi la page d'accueil car elle proposait désormais un accès simple aux différentes fonctionnalités de la plateforme et accès direct au calendrier, ainsi qu'aux derniers messages du forum et à une vidéo conçue pour présenter l'organisation de la formation et ses objectifs.



Afin de faciliter l'accès aux six parcours proposés et aider les étudiants à mieux comprendre leur déroulement, une vidéo a été mise en place. Ceci rendait la navigation plus facile et fluide surtout quand les concepteurs et administrateur de la plateforme ont utilisé des pictogrammes pour spécifier les étapes que les étudiants devaient réaliser et suivre dans chacun des parcours. La plateforme contenait plusieurs onglets : en cliquant sur « parcours », une vidéo explicative et les différents parcours s'affichaient. L'étudiant pouvait ainsi y accéder pour réaliser les activités.



Chaque parcours contenait six modules :

- Présentation des objectifs
- Compréhension écrite
- Compréhension orale
- Activité collaborative
- Fiche de grammaire
- Activité d'auto-évaluation



Présentation des objectifs



Compréhension écrite



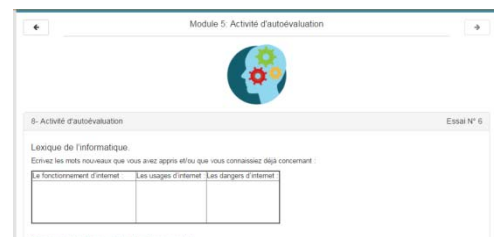
Compréhension orale



Activité collaborative



Fiche de grammaire



Activité d'auto évaluation

Avant de présenter les résultats, il semble important de montrer comment se proposent les différents parcours, les consignes, les activités collaboratives ainsi que l'interactivité entre étudiants et tuteurs.

Pour réaliser l'activité collaborative, l'étudiant devait prendre connaissance de la consigne, la date du lancement de l'activité, la date butoir pour la remettre. On lui précisait également la date de remise de correction.

FLESUP Administration MOOC - Formation... Chaimae TAILASSA...

Accueil Les parcours Les activités collaboratives Les forums Les annonces Les badges Résultats

Activités

Dans cet espace vous trouverez votre groupe, les dates de rendu et les corrections de chaque activité collaborative.

Pour participer à l'activité collaborative :

- 1) Lisez la consigne de l'activité. Si vous avez des questions sur l'activité, utilisez LE FORUM Question du cours
- 2) Consultez la liste des groupes pour contacter les membres de votre équipe : Groupes FOFLE
- 3) Déposez votre copie sur le Forum des Activités collaboratives
- 4) Consultez les corrigés de l'activité sur le FORUM des Activités collaboratives

Activité 1

Début de l'activité : 14 mars 2016
 Dépôt des activités : 16 mars 2016
 Correction : 21 mars 2016

Afin de faciliter certaines manipulations, la plateforme disposait des liens où déposer directement le travail.

flesup.claroline-connect.com/workspaces/242/open/tool/home/tab/312 FLESUP Administration MOOC - Formation... Chaimae TAILASSA...

Activité 5

Début de l'activité : 5 mai 2016
 Dépôt des activités : 11 mai 2016
 Correction : 16 mai 2016

Consigne : Activité collaborative 5

Groupes : Groupes FOFLE

Dépôt : Dépôts d'activités collaboratives

Corrigé : disponible le 16 mai, sur le Forum des activités collaboratives.

Utilise un pseudonyme !
Seuls tes amis et ta famille sauront qu'il s'agit de toi.

Respecte les autres
Tu es responsable de ce que tu publies en ligne : aies modéré les propos sur les blogs, les forums... Ne fais pas aux autres ce que tu n'aimerais pas qu'ils te fassent.

Fais le ménage après ton jeu !
Si tu te connectes d'un autre ordinateur que le tien, pense à te déconnecter de tes comptes internet, sinon n'importe qui pourrait poster des contenus à ta place.

Crée-ti plusieurs adresses e-mail !
Tu peux utiliser une boîte e-mail pour tes amis et une autre boîte e-mail pour les jeux et les réseaux sociaux.

Plus d'infos sur www.jeunes.cnil.fr et aussi sur :
www.facebook.com/cnil - www.twitter.com/cnil
www.dailynetim.com/cnil

CNIL avec l'actu

Activité 1
Dans votre contexte expliquez en donnant des exemples, pourquoi ces conseils de la CNIL sont importants pour les étudiants.

Activité 2
A la manière de la CNIL, rédigez à plusieurs, un document à diffuser sur le campus de votre université. Décidez collectivement d'une mise en page du document selon l'importance des conseils que vous souhaitez donner.

Un autre onglet avait un rôle important : il s'agissait des forums. Ces derniers facilitaient l'interaction des étudiants entre eux et avec le tuteur.



Il y en avait deux :

Dans le premier forum, l'étudiant pouvait poster les questions d'ordre technique et dans le deuxième forum, il devait poser les questions se rapportant au cours.

Nous remarquons dans la capture écran ci-dessous que le nombre de messages reçus dans le forum des questions du cours après le lancement du premier parcours a atteint 41 messages et a commencé à se réduire dans le deuxième et le troisième (0 question). Même si nous recevions encore des questions par rapport aux autres parcours, cela n'a jamais dépassé 16 questions ce qui explique le blocage constaté au début du lancement du MOOC.

FLESUP Administration MOOC - Formation... Chaimae TAILASSA...

Question du cours

L'activation des notifications globales entraîne l'envoi d'un mail aux utilisateurs ayant accès au forum lors de l'ajout d'un message.

Rechercher

+ Ajouter une catégorie Annuler les notifications globales Ne plus recevoir les notifications

Catégorie	Messages	Dernier message	
Parcours 1 (Internet et numérique)	Modifier 41	Fatima Zahra El Youbi	Supprimer
Parcours 2: Découverte et avenir	Modifier 16	Fatima ABOUNAAJA	Supprimer
Parcours 3: Environnement et progrès	Modifier 0		Supprimer
Parcours 4	Modifier 6	Nadia Bayed	Supprimer
Parcours 5	Modifier 14	Ismail OUEZZANI	Supprimer

FLESUP Administration MOOC - Formation... Chaimae TAILASSA...

Bonsoir cher collègue,
Les ressources sont bien accessibles.
Merci d'avoir résolu le problème.

Maryam Chakouk
18/03/2016 00:04
11 months ago

Citer Répondre Modifier Déplacer Supprimer

Bonsoir Hicham, je peux y accéder sans le moindre souci.
Merci

Chaimae TAILASSANE
18/03/2016 00:30
11 months ago

Citer Répondre Modifier Déplacer Supprimer

Ce chapitre consistait à présenter un autre type de dispositif qui est 100% à distance. Notre participation en tant que tutrice nous a permis de comprendre plusieurs points concernant le tutorat à distance notamment les étapes à suivre pour pouvoir le réussir

III-1.3.2. Résultats

Comme il s'agissait d'une première prise en main d'une formation 100% à distance par les étudiants, nous avons remarqué pendant la première et deuxième semaine, une persévérance de leur part qui s'est traduit par une réactivité tardive. La découverte de l'environnement numérique a pris du temps. Ayant été lancée le samedi 12 mars 2016 au lieu du lundi 07 mars, la formation a accusé un retard de 5 jours vu la difficulté à la lente réactivité du public-cible. Seulement une dizaine d'étudiants qui se sont manifesté pendant l'ouverture du premier parcours. Et puisque le nombre d'étudiants connectés était

nettement inférieur au nombre d'étudiants inscrits, une vidéo a été conçue dans l'urgence le MOOC FOFLE (<https://www.youtube.com/watch?v=ffe6vH8QnmA>) afin de persuader davantage le public inscrit et dissiper ses réticences.

III.1.3.2.1. Progression dans la plateforme

Il est à noter que l'espace « Forums » des tuteurs s'articulait autour de deux sections à savoir forum traitant des problèmes techniques et un autre forum traitant des questions de cours. Certains étudiants pour ne pas dire la majorité oubliaient de signaler sur le forum les problèmes techniques rencontrés, ainsi quand les délais des dépôts expiraient, ils contactaient leur tuteur, tutrice où même l'administrateur pour s'en plaindre. Ceci a poussé parfois l'administrateur à prolonger les délais.

La thématique des séquences proposées est le produit de Claroline :

Parcours 1 : Internet et numérique

Parcours 2 : Découverte et avenir

Parcours 3 : Environnement et progrès

Parcours 4 : Sciences et recherche

Parcours 5 : Arts et société

Parcours 6 : Médias et échanges internationaux

The screenshot shows the FLESUP MOOC interface. At the top, there is a blue navigation bar with the FLESUP logo, user icons, and the name 'Chaimae TAILASSA...'. Below the navigation bar, two course cards are displayed side-by-side.

Parcours 2 : Découverte et avenir

- Début du parcours :** lundi 21 mars 2016
- Lancement de l'activité collaborative :** jeudi 24 mars 2016
- Dépôt de l'activité collaborative :** mercredi 30 mars 2016
- Dépôt de l'autoévaluation :** jeudi 31 mars 2016
- Fin du parcours :** lundi 4 avril 2016

Ce parcours vise à permettre de comprendre des documents parlant de l'avenir et des innovations actuelles.

Au terme de ce parcours, vous serez davantage capable de :

- comprendre des informations télévisées et des témoignages individuels,
- repérez les informations principales d'un texte informatif,
- exprimer à l'oral des hypothèses quant au futur,
- collaborer à un projet, par des moyens écrits.

Parcours 3 : Environnement et progrès

- Début du parcours :** lundi 4 avril 2016
- Lancement de l'activité collaborative :** jeudi 7 avril 2016
- Dépôt de l'activité collaborative :** mercredi 13 avril 2016
- Dépôt de l'autoévaluation :** jeudi 14 avril 2016
- Fin du parcours :** lundi 18 avril 2016

Ce parcours vise à permettre de comprendre des documents sur l'environnement et les gestes citoyens.

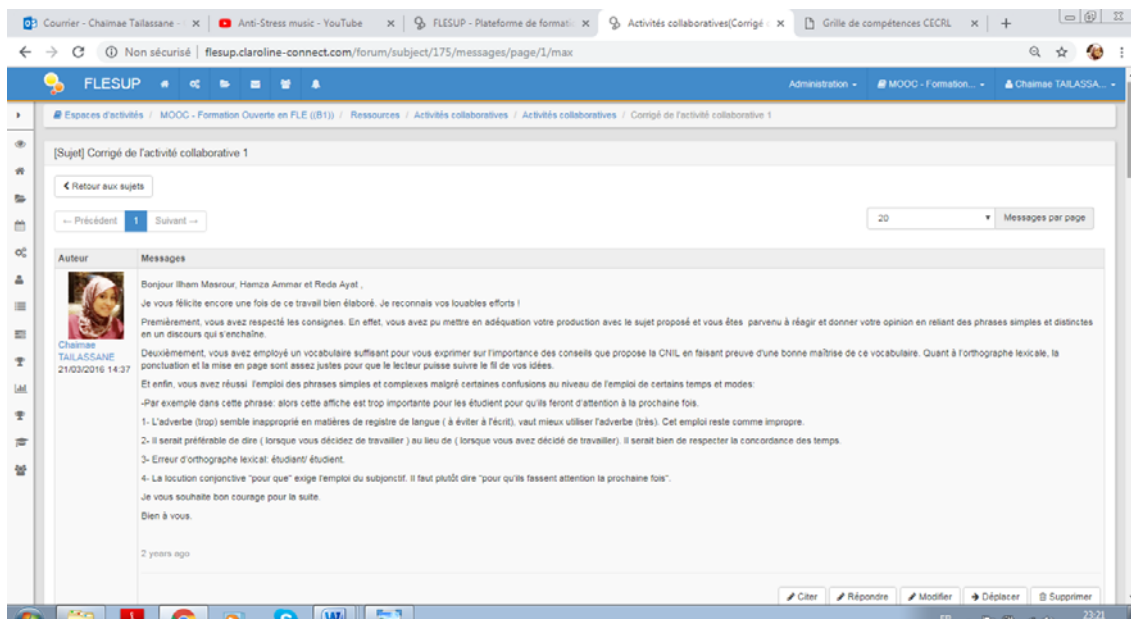
Au terme de ce parcours, vous serez davantage capable de :

- comprendre les informations, les objectifs et les arguments de campagnes d'information citoyenne,
- repérez les informations principales de textes informatifs et injonctifs,
- exprimer à l'écrit des conseils dans le cadre de la vie quotidienne,

Il s'agit de deux exemples de parcours proposés par Claroline parmi les six à savoir : Découverte et avenir / environnement et progrès.

Une partie d'étudiants s'est rapidement familiarisée avec la plateforme FLESUP et une autre partie éprouvait encore des difficultés quant au protocole de communication entre eux et avec les tuteurs ce qui justifie leur non progression et non implication au niveau des activités collaboratives du moment qu'ils se trouvaient dans un environnement hétérogène (SMPC-SVT-SMIA). Cette hétérogénéité a rendu la tâche du travail virtuel en groupe difficile voire impossible pour certains mais nous avons constaté quand même une persévérance d'un grand nombre d'entre eux qui s'est traduite par pas mal de tentatives réussies.

En ce qui concerne les tuteurs et tutrices, nous avons suivi un mode organisationnel dans la mesure où chacun de nous avait pris en charge un petit groupe d'étudiants. De même, en se référant aux fonctions tutorales décrites par DENIS (2003 :25-26), nous avons joué différents rôles (disciplinaires, le pédagogiques, techniques, relationnels). En effet, nous devrions faire preuve de fluidité notamment en ce qui concerne la correction des productions remises par nos étudiants et ce qui concerne aussi l'ambiance motivante que nous devons mettre en place afin de les rassurer. Les étudiants recevaient le plus souvent les réponses gratifiantes : très bien, bon travail,



Notons également que notre accompagnement au niveau de la plateforme n'était pas évident. Nous jouions le rôle de tuteur et tutrice en parallèle de nos tâches quotidiennes de plus de l'obligation de répondre aux questions postées dans un délai maximal de 24 heures, ceci n'était pas du tout évident pour nous d'où le recours à un autre mode proposé par le chef de projet afin de nous alléger la responsabilité d'encadrement. C'est ainsi que l'ensemble de l'équipe a adopté la répartition de la durée de travail nécessaire aux tâches tutorales sur les jours de la semaine autrement dit, chaque jour nous les tuteurs et tutrices pouvons consacrer quelques minutes à une tâche pour ne pas nous retrouver avec un nombre important de productions à corriger en peu de temps.

- Les tuteurs surchargés : sur 10, 2 ont décroché. Jusqu'au 3eme parcours, une nouvelle programmation a été mise en place.

III.1.3.2.2. Evaluation

L'étape finale du déroulement du MOOC a été marquée par un examen portant sur les trois compétences : la compréhension orale, la compréhension écrite et la production écrite.

La notation adoptée pour récompenser les efforts de tous les apprenants tout au long de leur participation au MOOC consistait à leur attribuer une note de TP (travaux pratiques) majorée à hauteur de 25% et une note de CF (contrôle final) majorée à hauteur de 75%.

La notation est définie par l'architecture de l'évaluation de la faculté des sciences qui émane d'une norme organisationnelle

La note de TP était comptabilisée sur la base des points cumulés en fin de parcours. Comme chaque module se déclinait en une ou plusieurs activités, les points se répartissaient comme suit :

- 2 points gagnés : si toutes les activités d'un module sont complétées ;
- 1 point gagné : si les activités d'un module n'ont pas été réalisées en totalité ou si l'étudiant a réalisé au moins une activité dans le module ;
- 0 point : si aucune activité de module n'est réalisée ; (cf. plus haut)

Etant donné que le démarrage s'est fait tardivement, le parcours le plus réussi et complété a été compté en double ;

Pour la note du CF, elle a été attribuée avec le questionnaire de satisfaction à renseigner sur la plateforme FLESUP. La majoration de la moyenne était la suivante :

- Note CF comptée pour 80 % ;
- Note rétroaction pour 20 % ;

Nous avons vu comment ont été évalués les participants après le déroulement du MOOC. La façon de notation ne suivait malheureusement pas les procédures du CECRL ce qui pouvaient aussi favoriser le manque de motivation et d'implication constaté à travers les derniers parcours. Cette façon de notation leur la rigueur des cours en présentiel alors qu'ils étaient inscrits dans un MOOC. Il convenait de proposer une évaluation s'inspirant du DELF B1 en guise de gratification par exemple pour leur donner de l'assurance et distinguer ainsi leur participation.

III-2. Recueil des données : développement langagier et résultat

A partir de ce chapitre, nous tenterons d'examiner un ensemble de Séquences Potentiellement Acquisitionnelles (SPA)⁶⁷, mais avant, il convient de présenter les méthodes adoptées pour recueillir nos données.

III- 2.1. Données recueillies et méthodes adoptées

Lors de notre recherche-intervention plusieurs données recueillies ont été utilisés. Nous les avons catégorisées sous trois types, à savoir :

- ❖ Données biographiques recueillies à partir des questionnaires qui permettent d'analyser les profils psychologiques et linguistiques des étudiants.
- ❖ Données langagières réalisées par les étudiants tout au long de nos expérimentations. Seuls les examens représentaient des données sur papier et quelques activités, sinon le reste des données étaient numériques.
- ❖ Données d'ordre introspectif sous forme de questionnaires.

Certaines données permettaient de refléter le ressenti des étudiants et même des professeurs quant aux contenus des cours proposés, etc.

L'analyse des données issues de cette étape de notre expérimentation nous a permis de répondre à un certain nombre de questions par rapport : au développement de certaines fonctions langagières ainsi que d'autres aspects de type discursivo-pragmatique ; à l'effet de différents éléments du MOOC tels que l'interaction, le feedback à travers les SPA; à l'évaluation du dispositif par les apprenants.

Pour analyser nos données, nous avons opté pour des méthodes de recherches mixtes garantissant la compréhension d'un comportement par la combinaison de plusieurs perspectives ou de méthodes qualitatives et quantitatives. En effet, CRESWELL et PLANO définissent la méthode mixte comme étant (2006 : 5) :

⁶⁷ 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).

Un design de recherche avec des hypothèses philosophiques et des méthodes d'enquête. Comme en méthodologie, cela suppose des hypothèses philosophiques qui guident l'orientation de la collecte et l'analyse des données et le mélange de données qualitatives et quantitatives dans une seule étude ou dans une série d'études. Son hypothèse centrale est que l'utilisation combinée d'approches quantitatives et qualitatives fournit une meilleure compréhension des problèmes de recherche qu'aucune autre méthode unique⁶⁸.

De même PELTON et al. (2010 :6) avance également que la compréhension d'un problème de recherche n'est efficace que lorsque de multiples ressources sont impliqués dans l'étude dans la mesure où le croisement des approches quantitative et qualitative est considérée comme complémentaire, ceci permet de consolider et de fiabiliser les résultats (PELTON et al. 2010 : 53). Il faut évoquer que le succès de cette méthode mixte est dû au concept apparu dans les sciences sociales intitulé « la triangulation ». CRESWELL et al. (2006) propose le design suivant pour illustrer leur définition :



Figure 7: Le design explicatif (inspiré de Creswell et al., 2006)

Si pour certains chercheurs l'utilisation des méthodes mixtes n'était pas pertinente pour comprendre un problème en argumentant que les méthodes qualitatives et quantitatives reposent sur des hypothèses épistémologiques et ontologiques différentes. Ceci peut rendre impossible leur combinaison. Pour d'autres, la triangulation ou la méthode mixte

⁶⁸ Traduction faite à partir du texte original: a research design with philosophical assumptions as well as methods of inquiry. As a methodology, it involves philosophical assumptions that guide the direction of the collection and analysis of data and the mixture of qualitative and quantitative data in a single study or series of studies. Its central premise is that the use of quantitative and qualitative approaches in combination provides a better understanding of research problems than either approach alone.

offre un avantage de la combinaison des approches en compensant leurs faiblesses et la possibilité d'approuver et de généraliser la recherche, notamment en cas de résultats convergents.

Pour analyser nos données, nous les avons classés selon trois types de stratégies de recueil : expérience, interrogation et examen. (MILLS et al., 2003: 562). Le fait de classer les données a permis de concevoir des composantes de triangulation pour analyser une question en multipliant les données faisant partie des trois catégories.

En effet, la première catégorie renvoyait aux données issues de l'expérimentation en tant qu'observateur passif ou actif, observation des tâches réalisées lors du cours, compte rendu de la mise en place du MOOC. La deuxième catégorie contenait des données provenant des interrogations auxquelles ont participé les étudiants, par exemple les questionnaires soumis en fin de session, enquête rendant compte du retour des participants quant à la mise en place du dispositif 100% distanciel, les productions écrites rédigées lors de l'examen de fin de session. La troisième catégorie regroupait les activités réalisées pour l'entraînement, les ressources utilisées comme les textes proposés ayant servi d'input, l'environnement numérique de travail (MOOC FLESUP).

Le tableau suivant illustre les différentes données auxquelles nous avons fait appel pour notre étude.

Stratégies	Données	Outils de recueil de données
Expérience	Observation tâches réalisées lors du cours,	Enregistrement vidéo Journal de bord
	Compte rendu de la mise en place du MOOC.	
Interrogation	Les questionnaires soumis	Questionnaires Copies numériques
	Enquête rendant compte du retour des participants quant à la mise en place du dispositif	
	les productions écrites rédigées lors de l'examen de fin de session	
Examen	les activités réalisées pour l'entraînement	Fiches d'activités Exercices
	ressources utilisées comme les textes proposés ayant servi d'input	Supports numériques authentiques variés
	Environnement numérique de travail	Plateforme institutionnelle

A présent, nous pouvons déterminer la méthodologie d'analyse des données à laquelle nous sommes référés. En effet, nous avons privilégié les données langagières qui sont en relation avec le système d'accompagnement relevant de notre observation participante et des données d'aspect introspectif.

III- 2.2. Séquences potentiellement acquisitionnelles

Dans le cadre de cette étude, nous avons mis en avant les notions telles que l'interlangue, les SPA. En effet, l'acquisition d'une langue étrangère se fait à travers l'interaction entre enseignant et apprenants et se base sur ces dernières. Notons que l'approche par tâches permet la réalisation d'interactions en pairs et facilitent ainsi la genèse de SPA (DEMAIZIERE & NARCY-COMBES, 2005) car « *les hypothèses théoriques sous-jacentes (tâches), et rarement explicités, sont que les interactions suscités par la tâche vont créer des SPA* ».

De même, JEANNERET et PY (2002 :37) avance que les SPA renvoient à :

« toute séquence conversationnelle exolingue organisée autour d'un problème de formulation rencontré par le locuteur alloglotte, et perçu comme tel soit par lui-même (et donnant lieu à une sollicitation d'aide), soit par son interlocuteur natif, épisode suivi de la présentation d'une donnée (input) traitée comme telle par l'alloglotte. »

Par ailleurs, le changement constaté lors de l'appropriation de la langue étrangère réside dans la position adoptée par l'apprenant vis-à-vis de l'usage de la L1, qui lui sert de « tremplin » pour l'apprentissage de L2 et lui permet valorisation du répertoire verbal mixte des locuteurs bilingues. En fait, le contact de la L1 et la L2 fait l'objet d'une nouvelle langue L3 qui devient opérationnelle au moment de la production.

Les SPA s'appuient sur trois mouvements complémentaires : un mouvement d'autostructuration, un mouvement d'hétérostructuration et un mouvement double d'interprétation (DEPIETRO et al., 1989). Ce processus de complémentarité peut éventuellement changer durant les interactions.

III- 2.3. Etape exploratoire

L'étape principale de notre étude a été précédée de deux phases exploratoires au semestre printemps / automne 2015 qui servaient de déclencheurs et qui consistaient à familiariser les étudiants avec un dispositif intégrant les TICE et la dimension distanciel et qui permettaient de relever les difficultés linguistiques et discursifs rencontrés quant à l'utilisation des nouvelles technologies. A cette phase, nous avons proposé des tâches avec un effectif de 38 et 46 dont plus de 80% de niveau A2 et moins de 15% de niveau B1. Sachant que les travaux à faire chez eux témoignaient d'un niveau B2 voire C1, ceci s'expliquait par les copier-coller repérés.

III-2.3.1. Tâches de production écrite : activité collaborative

Le but des tâches était de provoquer des situations de communication libre aux apprenants sur une plateforme⁶⁹ afin de collecter des productions écrites qui permettraient de dégager les problèmes récurrents observés et leurs besoins spécifiques.

Pour le développement de la production écrite, nous avons créé un espace « discussion » qui garantissait l'expression des fonctions langagières diverses comme par exemple donner son avis, faire une demande, justifier son point de vue, ouvrir et finir un message... il faut préciser que le travail d'entraînement à l'oral se faisait en classe c'est-à-dire en présentiel afin de garantir le développement équilibré entre les compétences langagières à l'oral et à l'écrit. Ceci explique, en quelque sorte, le déroulement des tâches qui s'étalait sur plusieurs séances en présentiel complétées par un travail à distance à l'aide des ressources numériques mis à la disposition des étudiants dans les plateformes.

La consigne que l'on a proposée pour l'activité collaborative se présentait comme suit :

Veuillez trouver sur le lien partageable une vidéo préparant à l'activité collaborative. Il s'agit d'une ressource, à caractère ludique, qui illustre le principe de la classe inversée. Dans cette vidéo, Vous êtes invités à faire le point sur ce que vous avez acquis, à savoir l'expression de la causalité !

<https://www.youtube.com/watch?v=azOZrBsbyvU>

⁶⁹ Google+ et Edmodo

Chaque groupe devait préparer sa propre tâche sous forme de diapositive sur Powerpoint et le sujet devait porter sur un phénomène scientifique comme précisé sur la vidéo. L'objectif de l'activité était de contextualiser un fait scientifique en le définissant, en l'expliquant et en justifiant. Ce travail a été précédé par une séance Hangout sur Google en ma présence avec les étudiants afin de répondre à leurs questions quant à la préparation de leur activité collaborative. Le défi à relever avec les étudiants est de maîtriser l'expression de la causalité en formulant des phrases complexes avec une proposition principale et une proposition subordonnée qui exprime la cause.

Afin de mener à bien leurs productions, nous avons pris le soin de leur proposer de travailler avec des ressources utilisées dans le cours : les dossiers travaillés en classe, les sites. Nous avons même proposé un exemple de présentation afin d'être sûre de la bonne appréhension de la tâche demandée.

III-2.3.1.1. Données recueillies

Les données recueillies lors de cette première étape l'expérimentation contenaient :

- 10 messages dans l'espace « discussion »
- 20 travaux publiés dans « activité collaborative »
- 67 travaux postés dans « activité individuelle »

Toutefois, il semble important de noter que la majorité d'étudiants se trompait le plus souvent dans l'espace où ils devaient poster leurs messages. Ces données demeurent ainsi plus ou moins inexactes. A partir des messages publiés, nous avons tenté d'analyser les difficultés d'ordre discursivo-pragmatique repérées.

III-2.3.1.2. Problèmes repérés

Nous avons constaté dans les activités collectées la présence du copier-coller à partir des exemples et modèles trouvés sur internet. Ces imitations ont été très fréquentes.

X : « Un jour le client avare remarqua que les factures d'eau et d'électricité sont devenues plus chères. Alors il décida de trouver une source qui lui permettra d'économiser son argent

.Comme solution il installa des panneaux photovoltaïques pour avoir de l'électricité et creusa un puits dans son jardin pour avoir de l'eau, et il a pu renforcer ces sources d'énergie en utilisant la biomasse par combustion du bois .Après un an il a pu créer sa propre compagnie d'eau et d'électricité. »

*Y : « Ce qui empêche l'eau de s'écouler une fois le carton retiré se nomme la **tension superficielle**. Cette force retient les particules d'eau ensemble. Dans le cas présent, cette force est aidée par la moustiquaire, qui agit comme un support supplémentaire. Ainsi, supportée par la tension superficielle et par la moustiquaire, l'eau ne tombe pas. »*

Le niveau dont témoignent les deux exemples révèle que ces productions ont été entièrement reprises d'un site internet, chose qui est en contradiction avec leur propre niveau ne dépassant pas le A2. Cette contradiction est remarquée dans les deux exemples suivants appartenant à la même personne ayant écrit l'exemple Y :

Elle écrit : expérience au lieu d'expérience.

Explecation au lieu d'explication.

Ces étudiants, quand ils cherchaient à imiter un texte, se contentaient uniquement de le copier-coller sans le modifier ou le reformuler car aucune formation n'a été prévue à cet effet.

Bonsoir madame...j'ai une toute petite question... est ce qu'on aura une séance demain en salle ou non??? { fin de message}

Merci bcp prof!!! Nous souhaitons être au niveau !!! {Abréviation /style oral/ registre standard}

Les étudiants faisaient un usage excessif des mêmes formules pour exprimer leur appréciation ou pour exprimer leur remerciement : « merci », « nous souhaitons » et « c'est très gentil de votre part ». Ces remerciements étaient fréquents en réaction aux conseils donnés. Pour exprimer un regret, la seule expression utilisée par les étudiants était « désolée ». Le seul connecteur logique le plus souvent utilisé était celui de l'opposition « mais ». De même, plusieurs messages ne contenaient pas de salutation ni de prise de congé. Certains ont eu recours à répondre carrément en anglais comme dans l'exemple

suivant : « i cant open a file ». Cet usage d'anglais justifie cette insécurité vis-à-vis de la langue française de leur part.

III-2.3.1.3. Dimension technologique

Avec cette première phase de notre expérimentation, nous avons mis en place un espace numérique au niveau de la cellule SMPC (Google+). L'inscription à ce nouvel environnement était obligatoire et un délai maximal pour adhérer à la communauté créée à cet effet a été fixé.

L'apport de l'aspect technologique nous a aidé dans la conception des tâches et dans leur organisation étant donné l'expérimentation via les outils du web 2.0 garantissait l'interaction en ligne tels que les espaces créés dans les communautés de google+, les murs « Padlet » et les renvois vers les liens youtube par exemple.

La communauté Google+ avec ses différents espaces, la plateforme Edmodo et le mur, Padlet, se sont avérés appropriés quant aux objectifs de notre recherche dans la mesure où la communauté permettait de mettre à la disposition des étudiants un environnement qui leur est propre contenant les activités à faire (individuelles et collaboratives), les avis et annonces, espace de discussion... . Le mur Padlet offrait de nombreuses options permettant de partager les productions, ces options permettent de mettre en place un travail en collaboration.



III- 2.4. Phase principale : Mooc

Le groupe d'étudiants ayant participé à cette expérimentation avait un niveau B1 (en cours d'acquisition). Le MOOC a été adapté et expérimenté sur l'ensemble des filières : SMPC, SMIA et SVT. Il est à noter que ces étudiants ont constitué une classe pilote ; cette classe a été constituée de 100 étudiants qui ont été positionnés et sélectionnés par le chargé de projet FSR. Ce dernier envoie les coordonnées des étudiants au chargé de projet IFM qui prend le soin d'inscrire les étudiants au MOOC.

Cette classe-pilote a participé à ce MOOC qui est organisé sur la base de six parcours a duré environ (3mois) intitulé « FLESUP » dont les objectifs correspondaient au niveau B1 des étudiants.

Ce MOOC collaboratif avait pour objectif de confronter les étudiants à des situations qu'ils seront amenés à rencontrer lors de leur première année à l'université ou à des thèmes de culture générale dont la maîtrise leur sera utile dans ce contexte. Les objectifs des parcours énoncés plus haut (cf. 1.3.2 a) étaient les suivants⁷⁰ :

Parcours	Objectifs pragmatiques	Objectifs linguistiques
Internet et numérique	<ul style="list-style-type: none"> -Comprendre un exposé sur le fonctionnement du Web -Sélectionner des informations pertinentes dans un document Hiérarchiser des informations -Rédiger un texte explicatif et prescriptif 	<ul style="list-style-type: none"> -Lexique : Chiffres et pourcentages -Grammaire : Les pronoms relatifs, la comparaison, l'expression de la quantité, la suffixation et préfixation
Découverte et avenir	<ul style="list-style-type: none"> -Comprendre des informations télévisées et des témoignages individuels, -Repérez les informations principales d'un texte informatif, -Exprimer à l'oral des hypothèses quant au futur, -Collaborer à un projet, par des moyens écrits. 	<ul style="list-style-type: none"> -Lexique : projets, métiers -Grammaire : le futur
Environnement et progrès	<ul style="list-style-type: none"> -Comprendre les informations, les objectifs et les arguments de campagnes d'information citoyenne, -Repérez les informations principales de textes informatifs et injonctifs, - Exprimer à l'écrit des conseils dans le cadre de la vie quotidienne, -Ecrire un court texte argumentatif et articuler ses idées avec des connecteurs logiques, -Collaborer à un projet, par des moyens écrits. 	<ul style="list-style-type: none"> -Grammaire : l'impératif, les principaux connecteurs logiques, la forme passive, l'expression du conseil -Universitaires : analyser des images, repérer un type de discours, élargir ses connaissances culturelles et acquérir une compétence interculturelle

⁷⁰ <http://flesup.claroline-connect.com/type/MOOCFOFLE>, consulté le 30-06-2016

<p>Sciences et recherches</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Comprendre à l'oral l'explication d'une expérience scientifique ; -Comprendre un reportage télévisé d'un projet scientifique : le déroulement et les buts d'une expérience ; -Comprendre un reportage écrit sur l'intérêt d'une innovation scientifique ; -Comprendre des documents sur les sciences et leurs processus expérimentaux et le milieu de la recherche scientifique. -Comprendre globalement un discours oral et savoir repérer les éléments pertinents du discours ; -Comprendre le parcours et la formation d'enseignant-chercheur et les tâches liées à la recherche et au quotidien du chercheur. -Comprendre l'organisation de la recherche universitaire et les statuts professionnels 	<ul style="list-style-type: none"> -Comprendre un discours sur un domaine scientifique et repérer les principaux éléments de sa construction; -Décrire un processus scientifique et ses étapes -Expliquer à l'oral une expérience -L'expression du but et de l'obligation -Décrire le fonctionnement d'un objet. -Exprimer la simultanéité, le moyen et la cause -Rendre compte d'une expérience et expliquer sa démarche -Connecteurs temporels - Les adverbes de fréquence et les adverbes en –ment - Présenter un chercheur, son parcours et ses recherches
<p>Arts et société</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre la présentation d'un événement culturel -Comprendre un reportage sur des artistes -Comprendre un reportage sur un film -Comprendre une interview -Ecrire un texte présentant un film 	<ul style="list-style-type: none"> -Lexique : domaine de l'art, le cinéma -Grammaire : les principaux temps du passé, les pronoms relatifs qui et que
<p>Médias Et échanges internationaux</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre des discours oraux à propos de l'usage des médias et sur des expériences de mobilité internationale ; - Comprendre un document sur la mobilité étudiante ; - Comprendre et décrire l'évolution d'une situation à partir de données chiffrées ; - Exprimer des faits d'actualité sur le modèle d'une revue de presse. 	<ul style="list-style-type: none"> -Lexique : statistiques / données chiffrées, les études et de la mobilité -Grammaire : les connecteurs

III-2.4.1. Déroulement des parcours

Afin d'étudier un parcours et arriver à réaliser l'activité collaborative, l'étudiant devait dans premier temps (première semaine) s'y inscrire tout en réalisant les activités l'aidant à s'entraîner à la compréhension orale et en deuxième temps (deuxième semaine). Il était amené à entamer les activités pour s'entraîner à la compréhension écrite et c'est à ce moment qu'il devait commencer la réalisation de l'activité collaborative pour enfin terminer par l'auto-évaluation.

Chaque parcours devait suivre ce schéma :



Figure 8 : Déroulement du parcours

Il est à noter que l'accompagnement au sein de ce nouveau dispositif de formation a été pris en charge par les enseignants de français des universités partenaires.

III-2.4.2. Tâches sociales et tâches d'entraînement

III-2.4.2.1. Les tâches sociales

Le rôle de la tâche sociales ou macro tâche qui correspond à des hypothèses interactionnistes, socioconstructivistes ou culturelles est de déclencher les processus cognitifs et l'acquisition en ciblant les aspects problématiques et les besoins des apprenants en vue de la réalisation des objectifs (J.-P. Narcy-Combes 2012).

Les tâches sociales ou collaboratives proposées en fin de chaque parcours avaient pour objectifs :

- De développer des aspects pragmatico-discursifs de la production écrite en français relatif au niveau B1.
- D'utiliser correctement la langue dans des situations relevant des centres d'intérêts des étudiants : sciences, environnement, technologie...

- D'amener les étudiants à respecter la présentation linguistique, la situation et le type de production demandée.
- Favoriser le travail collaboratif entre pairs.

A la fin de chaque parcours, une tâche sociale a été proposée. Les consignes de chaque tâche se présentent comme suit :

✓ **Parcours 1 :**

Consigne générale :

En France, la Commission Nationale Informatique et Liberté (CNIL) propose des conseils en direction des internautes dont voici un exemple :



Activité 1

Dans votre contexte expliquez en donnant des exemples, pourquoi ces conseils de la CNIL sont importants pour les étudiants.

Activité 2

A la manière de la CNIL, rédigez à plusieurs, un document à diffuser sur le campus de votre université. Décidez collectivement d'une mise en page du document selon l'importance des conseils que vous souhaitez donner.

Comme il s'agissait de la première tâche collaborative à réaliser, seulement trois étudiants constituant un seul groupe l'ont faite⁷¹. Les trois autres étudiants ne sont pas parvenus à la réaliser car ils n'ont pas pu constituer un groupe de travail. Ils nous l'ont communiqué par messagerie ou en quand ils postaient leurs travaux individuellement.

⁷¹ Le groupe qui m'a été attribué pour tutorer a été ocmposé de six étudiants.

✓ **Parcours 2**

Consigne générale :

Par équipe, présentez une fiche d'un projet innovant à proposer à l'incubateur IMPACT.

- En équipe, vous choisissez la thématique de votre projet : agronomie / énergie / eau / transport / santé / communication / éducation / tourisme
- Téléchargez et remplissez la FICHE PROJET.docx
- Déposez votre travail sur le Forum des activités collaboratives.

✓ **Parcours 3 :**

Consigne générale :



Vous aimeriez que votre ville soit candidate au prix des Capitales vertes dans la catégorie « **Villes invitées** ».

1. En groupe, choisissez la ville que vous souhaitez présenter au concours.
2. Chaque membre de votre groupe doit travailler sur 1 critère de sélection différent.
3. Rédigez un texte de 80 mots sur le critère que vous avez choisi en défendant un projet développé par votre ville.
4. Déposez votre dossier de candidature sous forme de document Word avec l'ensemble des critères défendus par votre groupe. Pour cela, rédigez une courte introduction, ajoutez les textes de votre groupe et harmonisez votre présentation.

Bon travail !

✓ **Parcours 4 :**

Consigne générale :

Réalisez un diaporama PowerPoint qui présente la résolution d'un problème (une expérience scientifique pour les étudiants scientifiques, un phénomène économique, sociologique ou autre pour les étudiants en économie, en sociologie, etc.)

Suivez dans votre travail, le plan suivant :

1. Formulez une question qui présente la problématique.
2. Organisez votre travail en deux parties : A) Description de l'expérience / B) Explication
3. Créez les diapositives qui vont illustrer votre PowerPoint.
4. Enregistrez vos commentaires oraux sur chaque diapositive.
5. Postez votre travail sur le forum

Un exemple:

Pour vous aider, regardez l'exemple ci-joint : L'œuf dans la carafe.

Lien vers le fichier vidéo : sur youtube: Resoudre-un-probleme_oeuf_carafe.MP4

Lien vers le fichier PPP : format: Resoudre-un-probleme_oeuf_carafe.pptx

Vous pouvez vous aider du texte de la narration : format pdf: Resoudre_un-probleme_narration (5).pdf

Comment créer le diaporama?

Pour enregistrer vos commentaires sur un diaporama suivez les instructions suivantes:

- a) version pdf Comment enregistrer vos commentaires sur un diaporama (2).pdf
- b) version word: Comment enregistrer vos commentaires sur un diaporama (2).doc

✓ **Parcours 5**

Consigne générale :

Voici deux photos prises à Saint Etienne et à Lyon.



Cette photo a été prise à Saint Etienne en 2010. Ella et Pitr, des artistes stéphanois ont réalisé cette peinture murale. Ils l'ont peinte après l'expulsion de roms qui occupaient illégalement le terrain. La police a fait évacuer le camp à la demande du maire de la ville.

J'ai choisi cette photo car c'est intéressant de savoir qu'il y a des expulsions en France et de laisser une trace pour s'en souvenir.

La photo, prise en 2013 représente le « mur des canuts » (les ouvriers de la soie à Lyon) peint en 1987. Il s'agit d'un trompe-l'œil : les scènes de la vie quotidienne ne sont pas réelles mais peintes sur les murs.

Il y a 150 murs peints à Lyon qui permettent aux touristes de découvrir l'histoire de la ville.

J'ai choisi cette photo parce que je passe devant ce bâtiment tous les jours et qu'il représente bien pour moi la ville de Lyon.

1. Prenez une photo d'une création artistique urbaine.

La photo doit illustrer **une scène de la vie quotidienne**, un événement particulier, une idée générale, une opinion.

2. Déposez votre photo sur le [Forum de l'activité collaborative 5](#).

3. Expliquez votre choix en 60 à 90 mots. Votre texte doit répondre aux questions suivantes : Où ? Quand ? Quoi ? Qui ? Pourquoi ? Pour qui ? Pour quoi ?

4. **Choisissez** parmi les photos postées sur le Forum, celle que vous préférez.

5. Postez un commentaire sur le forum dans lequel vous justifiez votre choix.

✓ **Activité collaborative 6**

Consigne générale :

Vous allez réaliser une revue de Presse à partir d'articles que vous aurez sélectionnés sur internet.

1. Lisez l'exemple

2. Rédigez votre revue de presse en groupe. Chaque participant devra choisir une rubrique différente : Société, Economie, Culture, Sport et Environnement

Puis rédigez un article avec les éléments suivants

- Un titre commençant par un NOM. Ex : Adoption d'enfants
- Une photo ;
- Un résumé de l'article en 5 lignes ;
- La source du document étudié

3. Déposez un document Word avec l'ensemble les articles de votre groupe sur le Forum des activités collaboratives.

Avant de commencer à chaque fois les six tâches de parcours, les étudiants étaient invités à réaliser les tâches d'entraînement.

III-2.4.2.2. Tâches d'entraînement

Les tâches d'entraînement ont été proposées d'un côté pour consolider les points linguistiques et discursifs dont les étudiants auront besoin pour la rédaction du texte de la tâche sociale en favorisant un travail en autonomie et d'un autre côté venaient compléter la tâche collaborative ;

Ces activités sont de différents types : compréhension orale, compréhension écrite, point grammaire. Ils venaient compléter les tâches collaboratives en remédiant à certains problèmes liés à la compréhension des supports oraux et écrits, la description du fonctionnement d'un objet, d'un processus scientifique, aux pronoms relatifs, aux

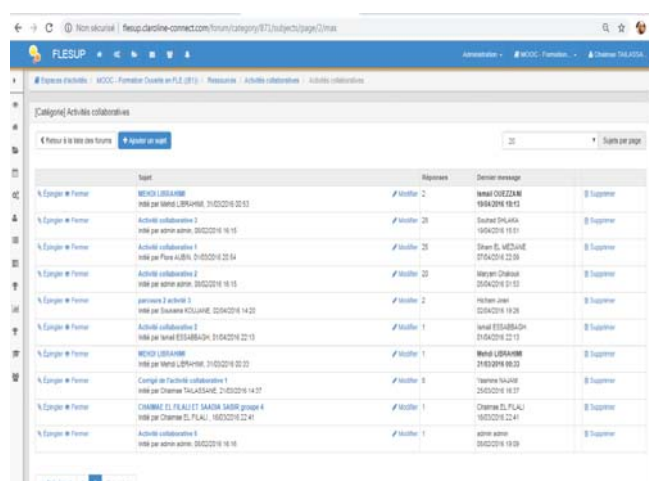
connecteurs logique, aux temps du futur et l'impératif, à la forme passive, aux adverbes en ment....

III-2.4.2.3. Evaluation

Les tâches réalisées notamment le nombre des travaux reçus par les étudiants nous ont aidés dans l'évaluation du dispositif. Comme nous l'avons déjà évoqué, six parcours ont été proposés, autrement dit, six tâches sociales devaient être réalisées. Nous avons vérifié à chaque fin de parcours le nombre d'activités déposées. Nous avons obtenu ainsi les résultats suivants :

Parcours	Nombre de tâches rendues
Parcours 1	25
Parcours 2	20
Parcours 3	28
Parcours 4	16
Parcours 5	19
Parcours6	4

Nous pouvons les illustrer par les images suivantes :



N°	Utilisateur	Contenu	Statut	Reponses	Date
1	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	2	20/02/18 21:14
2	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	2	20/02/18 18:22
3	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	2	19/02/18 19:19
4	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	1	19/02/18 19:29
5	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	2	19/02/18 20:25
6	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	2	19/02/18 21:30
7	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	2	19/02/18 21:30
8	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	2	19/02/18 21:30
9	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	2	19/02/18 21:30
10	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	2	19/02/18 21:30
11	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	2	19/02/18 21:30
12	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	2	19/02/18 21:30
13	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	2	19/02/18 21:30
14	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	2	19/02/18 21:30
15	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	2	19/02/18 21:30
16	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	2	19/02/18 21:30
17	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	2	19/02/18 21:30
18	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	2	19/02/18 21:30
19	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	2	19/02/18 21:30
20	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	2	19/02/18 21:30

N°	Utilisateur	Contenu	Statut	Reponses	Date
1	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	2	20/02/18 17:38
2	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	2	20/02/18 21:38
3	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	2	20/02/18 12:18
4	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	3	20/02/18 21:02
5	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	1	20/02/18 22:37
6	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	1	20/02/18 22:31
7	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	1	20/02/18 21:59
8	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	1	20/02/18 18:47
9	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	1	20/02/18 18:47
10	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	1	20/02/18 18:47
11	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	1	20/02/18 18:47
12	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	1	20/02/18 18:47
13	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	1	20/02/18 18:47
14	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	1	20/02/18 18:47
15	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	1	20/02/18 18:47
16	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	1	20/02/18 18:47
17	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	1	20/02/18 18:47
18	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	1	20/02/18 18:47
19	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	1	20/02/18 18:47
20	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	1	20/02/18 18:47

N°	Utilisateur	Contenu	Statut	Reponses	Date
1	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	3	20/02/18 11:17
2	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	1	20/02/18 11:21
3	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	3	20/02/18 11:31
4	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	2	20/02/18 11:42
5	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	3	20/02/18 11:39
6	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	1	20/02/18 18:41
7	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	7	20/02/18 11:39
8	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	1	20/02/18 11:39
9	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	1	20/02/18 11:39
10	N. Egarage	Activité collaborative 1	✓	1	20/02/18 11:39

III-2.4.3. L'analyse des données langagières

L'analyse du développement langagier va de pair avec plusieurs paramètres à savoir la fluidité, la correction linguistique et la complexité qui sont associés à l'approche par tâches

surtout dans la littérature anglophone en SLA (exemple YUAN 2004, SKEHAN 1998) et rarement dans la littérature francophone en didactique des langues (GUICHON et NOCOLAEV 2011).

Centrée sur les aspects discursivo-pragmatiques, l'analyse de notre problématique devait être orientée vers le développement des paramètres qui se présentent comme suit :

- La complexité des syntagmes ;
- L'adéquation quant à l'usage des registres de langue, etc.
- La cohésion et la cohérence des textes, bon usage des connecteurs.

III-2.4.4.1. La complexité

Pour mener notre analyse de complexité, nous nous sommes intéressés aux propositions méthodologiques conformes aux théories émergentiste et socioconstructiviste auxquelles nous avons adhéré car ces méthodologies prennent en considération le développement langagier en termes de complexité. En effet, la méthodologie de MACQUEEN (2012) vise l'étude des trajectoires lexicales individuelles. Elle est qualitative et s'inscrit dans une perspective dynamique. Cette méthodologie nous a permis d'analyser le développement des aspects discursivo-pragmatiques de la PE des étudiants.

Li et SHMITT (2009) ont mené une étude qui portait sur l'acquisition des constructions lexicales étant importantes pour le développement des dimensions discursivo-pragmatiques de la production langagière. Le but de cette étude est d'analyser toutes les tâches d'une étudiante chinoise au cours d'une année académique et d'expliquer l'apparition de nouvelles constructions et l'assurance quant à l'emploi de ces structures par l'étudiante.

III-2.4.4.2. L'adéquation

Pour observer le développement des dimensions discursivo-pragmatiques de la production langagière, nous avons eu recours à un deuxième critère : l'adéquation. Effectivement, nous avons constaté lors de la première exploratoire que les étudiants avaient souvent recours au copier-coller, confondaient les registres à utiliser dans une situation de communication spécifique et les conventions du genre discursif. Pour notre recherche-action, nous avons

travaillé sur des expressions d'adresse, de prise de congé à l'écrit. Leur analyse a été établie en tenant compte du critère d'adéquation.

III-2.4.4.3. Cohérence et cohésion

Plusieurs éléments assurent la cohérence et la cohésion des textes comme par exemple « les connecteurs logiques, les moyens linguistiques de structuration et d'articulation » avance BAECCO (2007 :219). Ces connecteurs logiques peuvent être définis selon le référentiel pour le français de niveau B2 (BAECCO et al. 2004 : 171) comme étant « des éléments de liaison qui participent à la structuration du discours en marquant des relations sémantico-logiques entre les propositions qui le composent. »

Dans notre étude, en analysant différents types de données, nous constatons que quand l'étudiant utilise une expression de façon excessive comme par exemple « car ou mais », deux fonctions émergent : l'une d'ordre discursif pour assurer la cohésion du texte et l'autre d'ordre stratégique pour étoffer le texte afin d'obtenir un texte long lors de l'examen. Nous avons observé ainsi l'ensemble des connecteurs utilisés par les étudiants pendant la réalisation de leurs tâches sociales et nous nous sommes intéressés à leurs écrits afin de vérifier si la cohésion des textes se développe de tâche en tâche.

Notre interprétation s'est basée essentiellement l'analyse les produits écrits des étudiants, les documents avec lesquelles travaillaient les derniers avant et pendant la rédaction à savoir :

- ✓ Leurs copies ;
- ✓ Les activités d'entraînement
- ✓ L'interaction avec les pairs et professeurs
- ✓ Les tâches collaboratives
- ✓ Les messages des étudiants

III-2.4.4. Vers une analyse de l'étayage

Pour étudier les SPA, il convient d'intégrer leur analyse dans celle des données langagières (2012). BOZHINOVA (2015 : 168) propose un modèle sur lequel nous nous appuyerons pour illustrer nos hypothèses sur les SPA et sur le système d'accompagnement et de ressources auxquelles les étudiants ont recours pour tâche de rédaction et de révision.

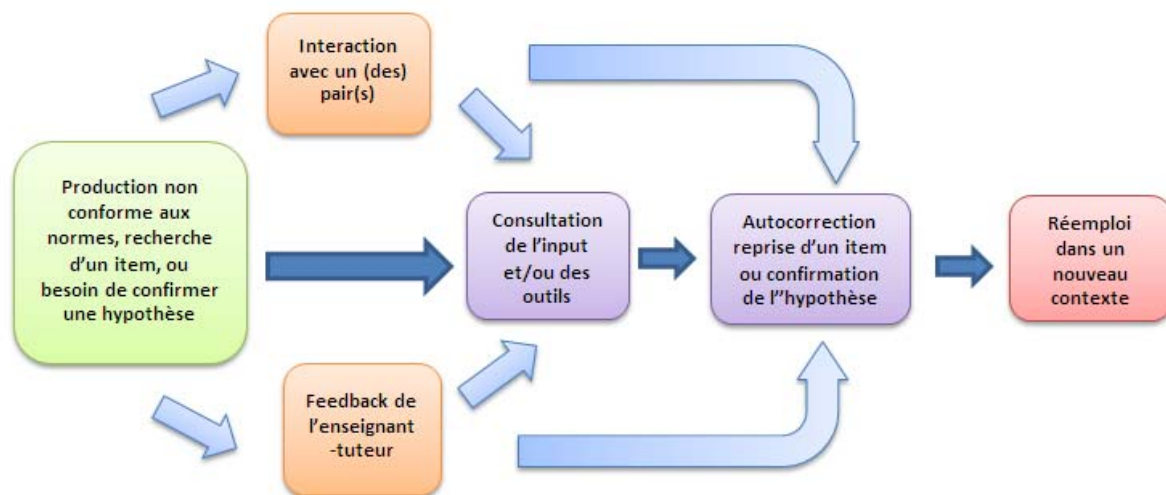


Figure 9: modèle du déclenchement des SPA à l'écrit

Dans le cadre du MOOC, les SPA pouvaient être repérées à partir de trois origines :

- Correction reprise déclenchée par rétroaction indirecte de la part de l'enseignant-tuteur provoquant ainsi la consultation d'outils en ligne ou de l'input ;
- Correction ou reprise déclenchée par une l'interaction avec les pairs pas forcément suivi d'une consultation d'outils en ligne ou de l'input ;
- Reprise d'éléments suite à l'input et ce, grâce à son traitement pensé ou bien grâce à la consultation d'outils en ligne tels que les dictionnaires, traducteurs, etc.

III-2.4.5.1. SPA et interaction à l'écrit

Comme nous l'avons déjà mentionné, les SPA sont repérables à partir des interactions quand le locuteur parvient à se corriger après que son interlocuteur lui signale un écart dans son énoncé (cf PORQUIER et PY 2010, DEPIERTRO, MATTHEU et PY 1989). Cet interlocuteur est souvent plus compétent que le locuteur (PY 2007). Pour d'autres auteurs, les SPA peuvent

être aussi identifiables à travers les interactions à l'écrit. En effet, pour COSEREANU (2010), l'interaction notamment le chat a un effet positif pour favoriser le déclenchement des SPA et analyser les occurrences d' « épisodes de négociation et de correction » pendant que la tâche d'écart est réalisée. Il est à noter que les tâches réalisées en collaboration garantissent plus l'effet acquisitionnel chez l'apprenant dans la mesure où ces tâches donnent lieu à des conditions assurant le repérage des écarts existants et ce, grâce à la correction de l'interlocuteur intégrant une forme corrigée dans un nouvel énoncé.

Pour notre expérience, le tutorat en ligne a joué un rôle important pour la correction étant donné qu'après chaque tâche réalisée, nous avons utilisé des codes de révision dans les commentaires et des orientations de révision tels que les soulignements, les surlignements qui marquaient l'emplacement des difficultés. Ces commentaires servaient ainsi de « rétroactions correctives. »

III-2.4.5.2. SPA et outils d'étayage

Quand un apprenant a recours à de différents outils, le phénomène d'auto-étayage peut être déclenché. Ceci donne lieu à des situations d'interaction qui permettent à l'apprenant de se rattraper en s'auto-corrigeant afin d'atteindre un niveau supérieur d'auto-régulation (MACQUEEN, 2012 : 209). L'étayage peut être ainsi introduit soit par une autre personne ce qui renvoie au feedback soit par les outils à savoir le dictionnaire, traducteur) (MACQUEEN 2012, Li et SHMITT 2009).

III-2.4.5.3. Démarche adoptée pour analyser les SPA

Afin de procéder à l'analyse des SPA, nous avons dégagé plusieurs éléments langagiers en observant la progression des écrits des étudiants. Leurs productions écrites est à l'origine des SPA relevées. Nous nous sommes ainsi basée sur trois déclencheurs qui sont en relation avec cette source des SPA à savoir le feedback, l'input et internet. En effet, pour le feedback, celui-ci correspondait aux annotations des tuteurs et tutrices. Ces dernières garantissaient un étayage non instantané mais directe en proposant à l'étudiant des pistes pour qu'il puisse remédier à ses difficultés relevées. Nous proposons en annexe des exemples de PE annotées. Quant à l'input, nous avons remarqué que dans certaines productions, l'écrit des étudiants reprenait des éléments linguistiques déjà existants dans l'input. Pour établir une

analyse comparative des productions écrites et de l'input, nous avons cherché les fragments en question avec la fonction de recherche de Microsoft Word sans avoir recours à un logiciel de plagiat pour pouvoir vérifier la correspondance des éléments repris en les détectant dans les productions écrites et les textes qui ont servi de support. Le troisième déclencheur correspondait à la toile. Plusieurs productions écrites contenaient des réalisations linguistiques copiées d'internet sans reformulation. Leur repérage était facile étant donné qu'il a suffi de copier-coller les éléments repris sur la barre de recherche de Google pour qu'ils s'affichent au premier rang.

Dans le chapitre qui suit, nous présenterons les résultats en proposant des tableaux avec des données numériques tandis que les tableaux avec les données langagières seront proposés en guise d'illustration des occurrences. Cette analyse a permis non seulement de vérifier nos hypothèses quant à notre recherche mais aussi d'étudier les stratégies mises en place par les étudiants quand il passe à l'acte d'écriture. Pour consolider notre analyse, nous l'avons complétée par une analyse des questionnaires que nous avons présentée avant (cf. chapitre 1.3).

III-2.4.5. Analyse des données à partir de l'observation participante

Comme le présentiel était inexistant pour notre expérimentation, nous nous sommes permis de consulter en permanence la plateforme pour vérifier les conditions de réalisation des tâches collaboratives. Les consultations régulières nous ont fourni assez de détails quant au mode de travail des étudiants en collaboration.

Pour appuyer notre analyse, nous nous sommes intéressée aux captures d'écran pour étudier les besoins spécifiques des étudiants en observant les interactions en ligne. De même, nous avons pu analyser les réactions des étudiants par rapport à leurs questionnements d'ordre technique et aussi par rapport aux questions qui concernaient le cours.

III-2.4.6. Analyse des données d'ordre introspectif

Pour cette expérimentation qui a duré presque 3 mois, nous avons trouvé nécessaire de mener une enquête auprès des étudiants par questionnaire pour pouvoir évaluer le dispositif à la fin de la session.

Le contenu du questionnaire ciblait la satisfaction générale des étudiants, leur avis sur les activités proposées et sur la navigation sur la plateforme. Nous leur avons même demandé de partager avec nous les points forts et les points à revoir selon eux dans ce MOOC. L'analyse des données s'est faite à travers des graphiques simples qui ont été réalisés à l'aide d'Excel.

III-2.4.7. Résumé

Afin d'établir une étude conforme à la théorie des systèmes dynamiques, à l'émergentisme et au socioconstructivisme, nous avons retenus les éléments méthodologiques permettant d'analyser le développement langagier chez les étudiants.

Références	Éléments retenus	Outils pour l'analyse
Analyse de l'apprentissage en interaction à l'écrit (Brudermann 2013, Macqueen 2012, Cosereau 2010, Shaeffer-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 (questionnaires) ; croisement avec les traces de l'accompagnement.	Différentes fonctions pour annoter les copies dans <i>Word</i> ; comparer les textes copiés et originaux ; Codage et analyse à l'aide d' <i>Excel</i>

Tableau 7 : Éléments méthodologiques retenus pour l'analyse du développement langagier

Par ailleurs, nous avons complété notre analyse des données langagières par les analyses quantitatives et qualitatives des données provenant de l'observation participante. Notre journal de bord a facilité la contextualisation de la recherche en examinant le déroulement des tâches. Cette analyse a été effectuée grâce aux tableaux Word et Excel. De même, les

données fournies par les questionnaires ont été aussi analysées par Excel vu le nombre restreint des étudiants ayant participé à cette expérimentation.

III-3. Effet du MOOC sur les étudiants de niveau B1

A travers ce chapitre, nous allons vérifier l'effet du dispositif 100% distanciel mis en place au profit des étudiants en mars 2016. Le but de cette analyse est d'étudier les éléments langagiers s'inscrivant dans le cadre des tâches collaboratives et les tâche à savoir les expressions de la demande, les connecteurs, l'usage du registre familier et standard qui relèvent du niveau pragmatique et textuel. Nous verrons aussi comment ces étudiants se servent de l'input et des outils d'aide pour la rédaction de leurs écrits avant parler de l'évaluation de ce dispositif par les étudiants et les tuteurs.

III-3.1. Expression d'une demande/ Formulation d'un problème

III-3.1.1. Expression directe et expression indirecte

Les différentes occurrences relevées regroupent deux catégories à savoir les expressions moins polies et les expressions contenant une construction verbale. Nous avons les occurrences de type :

- Les expressions directes « *Bonsoir, je n'arrive pas à trouver le document...* », « *Bonsoir, j'ai pas trouver de rubrique pour...* ». La forte présence de ces items pourrait être expliquée par les connaissances antérieures des étudiants qui veulent marquer leur appropriation de la langue avec leur propre style. *Certains* étudiants introduisaient leurs demandes en l'introduisant avec une interrogative « *est ce que on va accepter une seule réponse et chacun de nous aura la publié dans se compte ou quoi ??!!!!* », par « *Est ce bien cela l'autoévaluation* » ou par l'expression « *salut ! s'ils vous plait j'ai pas compris comment on peut travailler en groupe ?* »
- Une partie des étudiants utilisait des expressions indirectes certainement reprises des formules repérées à partir des messages postés par les tuteurs, de leurs connaissances antérieures de leurs cours précédents en présentiel, par exemple « *bonjour, pouvez-vous nous préciser...* » et « *j'ai besoin de l'accès direct à la vidéo* »

III-3.1.2. Séquences potentiellement acquisitionnelles

Nous avons relevé plusieurs occurrences d'expression de la demande relevant de SPA dans les forums. En effet, les SPA relevées se présentaient sous deux formes:

- Quand les étudiants prennent le soin de s'auto-corriger en modifiant leurs propos grâce à la rétroaction du tuteur ou tutrice. Il s'agit dans ce cas d'un étayage explicite. Nous pouvons illustrer ce premier cas par exemple suivant :
 - Première version : Bonsoir, je veux déposer ma
 - production écrite mais je n'ai pas trouvé de rubrique
 - Deuxième version : je voudrais juste vous communiquer ...Alors que dois-je faire pour la prochaine fois Madame.
- Dans les réalisations linguistiques des étudiants qu'ils reprenaient soit de l'input soit des tâches d'entraînement, l'étayage était implicite. En effet, nous avons relevé plus d'occurrences dans ce cas :

Extrait du corpus	Production écrite d'apprenant
Montrer pourquoi <u>ces conseils de la CNIL sont importants pour les étudiants ?</u>	<u>Les conseils de la CNIL sont importants pour les étudiants</u> , car dans le cas de ne pas suivre ces derniers
Réfléchis avant de publier (impératif)	Alternez les révisions (impératif)

Presque toutes les occurrences observées émanent d'un réemploi d'expressions déjà existantes dans les productions précédentes. Quand les étudiants avaient une question concernant un problème ou voulaient demander quelque chose, ils le faisaient de façon souvent directe. Par exemple :

« Bonsoir, je n'arrive pas à trouver le document indiqué dans la consigne »

III-3.2. Développement des connecteurs logiques dans les tâches sociales

Le développement des connecteurs logiques étaient observables à partir des tâches collaboratives réalisées par les étudiants et aussi à partir de certaines questions postées dans le forum ou à partir de la messagerie mais la plupart d'entre elles appartenait aux tâches sociales. Il s'agissait d'une fiche de projet, d'un diaporama PowerPoint qui présente la résolution d'un problème, d'un texte où l'on justifiait un choix, une revue de presse à partir de plusieurs articles... pour procéder à une analyse des SPA, nous tiendrons compte des items repris de l'input ou de leurs connaissances.

Ce sont des mots de liaisons qui établissent un lien entre deux ou plusieurs éléments afin de garantir une relation logique que ce soit au niveau d'une phrase, d'un paragraphe ou d'un texte. Nous nous focaliserons sur les relations les plus fréquentes dans les écrits des étudiants telles que l'énumération, l'opposition, l'illustration, la cause, la conséquence, la conclusion, etc.

Par ailleurs, six activités collaboratives ont été réalisées dans ce MOOC et la fréquence des connecteurs employés a augmenté surtout dans la deuxième et la troisième activité collaborative dans laquelle les étudiants devaient présenter une fiche projet innovant en choisissant une thématique parmi plusieurs et justifier leur réponse à partir de la fiche projet proposée et devaient rédiger un texte de 80 mots en défendant un projet développé par leur ville respectivement (Cf.2.3.2.1). Par contre, le reste des activités collaboratives n'ont pas été bien riches en matière de connecteurs logiques. Sachant que les étudiants ont été amenés à réaliser des textes de taille moyenne ne dépassant pas les 150 mots.

	Tâche sociale	examen
Nombre total d'occurrences de connecteurs	117	21

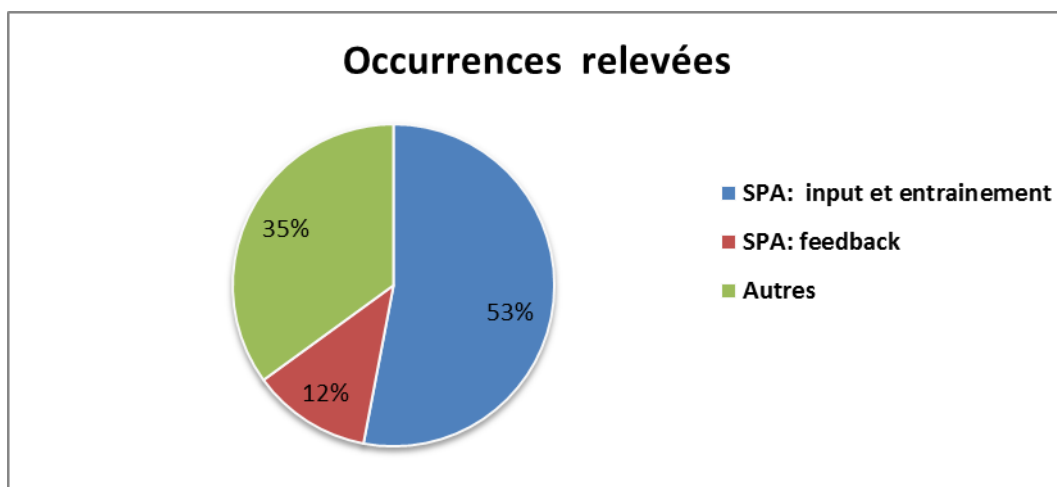
Tableau 8: Nombre d'occurrences de connecteurs dans les tâches sociales et l'examen

	énumération	opposition	cause	conséquence	but	autres	Total
Tâches sociales	9	8	32	12	36	20	117
examen	3	2	2	-	8	6	21

Tableau 9: Nombre d'occurrences de différents types de connecteurs dans les tâches sociales et l'examen

Le recensement des connecteurs a montré que pendant la réalisation des tâches sociales, les étudiants se sont appropriés le réemploi des connecteurs à partir de l'input, d'Internet et des activités d'entraînement. Pour l'examen les étudiants ont perdu ce contact avec l'input ce qui justifie la carence des connecteurs dans leurs écrits en examen.

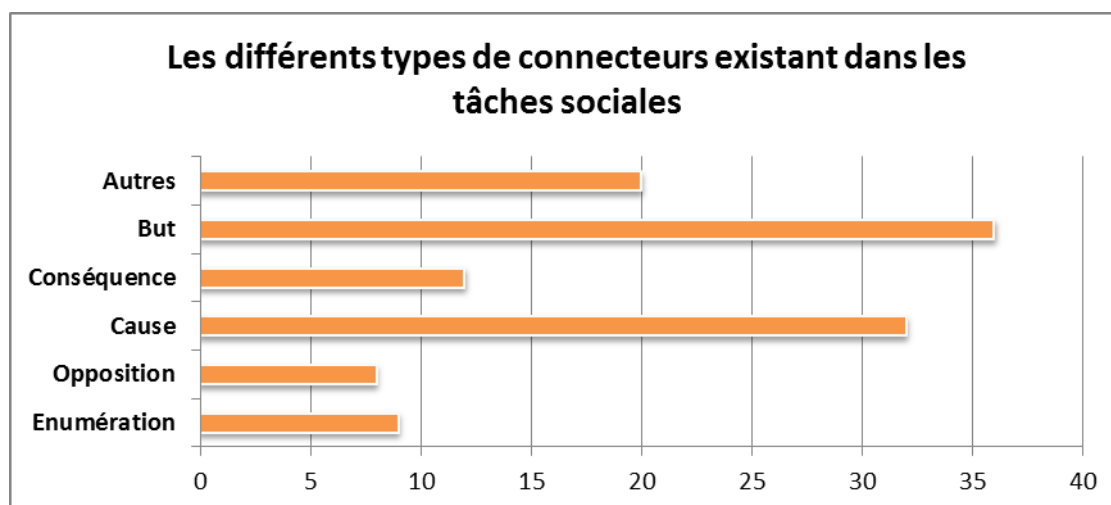
La forte présence des expressions de cause, de but et de conséquence peut être expliquée par le fait de vouloir justifier leur choix lors de la deuxième et la troisième activité collaborative comme nous l'avons expliqué plus haut.



La figure ci-dessus présente les occurrences observées dans les tâches sociales témoignant de la présence des SPA. Effectivement, grâce à la reprise de l'input et aux activités d'entraînement, les étudiants se sont appropriés les connecteurs ce qui a garanti un enrichissement de ces derniers. Par ailleurs, ce graphique explique le déclenchement des SPA à partir des documents de base (corpus de référence) ou à partir des activités d'entraînements programmés pendant la réalisation de chaque parcours avant d'accomplir l'activité collaborative qui vient en dernier lieu. Il est à noter que, comme il s'agit d'un Mooc, toutes les activités ont été faites à distance que ce soit les activités de conceptualisation ou les tâches sociales.

Par ailleurs, la motivation des étudiants n'était pas assez forte dans ce Mooc contrairement aux autres dispositifs proposés avant, car cela s'est traduit à travers les résultats obtenus en examen final qui témoignaient d'un niveau plus ou moins bas par rapport à celui noté lors des travaux réalisés à distance (activités d'entraînement et activités collaboratives). Si les

étudiants se sont impliqués au début du lancement du Mooc pendant les premiers parcours, c'est parce que cette expérience leur a été nouvelle et ils voulaient l'explorer.



Le développement des connecteurs exprimant les relations logiques s'est marqué à travers la première, la deuxième, la troisième, la quatrième et cinquième tâche sociale. Cependant, il est à noter que notre analyse s'est basée surtout sur la deuxième et la troisième tâche sociale. En effet, nous ne sommes pas basés sur la sixième activité collaborative dans la mesure où les travaux des étudiants dont le contenu ne représentait que du copier-copier, ne constituaient pas un corpus fiable pour obtenir de vrais données et des résultats.

	Enumération	opposition	cause	conséquence	But	Autres	Total
Tâche 1		1	2	1	3		7
Tâche 2	4	2	6	7	14	6	40
Tâche 3		5	6	2	18	10	41
Tâche 4	4		1	1		2	8
Tâche 5	1		16				17

Tableau 10 : Occurrences de connecteurs dans les courriels et types de SPA observés

A travers le tableau ci-dessous, nous montrons la fréquence des connecteurs à travers les tâches sociales et ce, en fonction des consignes proposées dans chaque activité collaborative. En effet, nous remarquons une forte présence des connecteurs logiques dans la deuxième et la troisième tâche car la nature de cette dernière exigeait leur emploi.

III-3.2.1. Classification et variation des occurrences de connecteurs

Plusieurs types de connecteurs ont été relevés à partir des tâches sociales. En effet, première typologie correspondait à **l'énumération**. Cette dernière a permis l'organisation des textes des étudiants notamment de la première et de la deuxième tâche et ce, grâce à l'entraînement effectué avant d'une part, et d'autre part, grâce à la rétroaction de la tutrice ou tuteur. Effectivement, le feedback jouait un rôle très important étant donné qu'il permettait aux étudiants de reconsidérer leurs problèmes et de les orienter quant à la sélection des éléments pertinents qui assureront ainsi l'organisation de leurs écrits. Comme les étudiants s'impliquaient de plus en plus dans leurs travaux, leurs productions écrites sont devenues plus organisées, plus développées et riches en matière d'occurrences telles que « d'abord », « par la suite », « finalement »

Pour ce qui est de **l'expression de but**, elle a été fortement présente dans la deuxième et la troisième tâche collaborative. Toutes les productions écrites contenaient pratiquement un seul articulateur exprimant le but. Il s'agit en effet d'une sur-utilisation de « pour ». Cependant nous avons observé un développement dans certaines productions en remarquant la reprise d'un nouveau connecteur « afin de ».

L'expression de la cause quant à elle, comprenait une variation de connecteurs, leur emploi permettait d'expliquer un problème ou de justifier un choix selon la consigne proposée. Cette variation comprenait des constructions simples comme « car », « puisque » et d'autres composés tels que « parce que », « grâce à », « à cause de » et « étant donné que ». Le développement de ces articulateurs était observable à travers la deuxième, la troisième et la cinquième tâche sociale. Si dans quelques productions aucune occurrence n'a été repérée car cela n'a pas été nécessaire pour certains étudiants qui se focalisaient sur le respect de la consigne ; pour d'autres, l'utilisation des connecteurs logiques était importante pour structurer leurs écrits.

En ce qui concerne **l'expression de l'opposition**, « mais » était le seul connecteur utilisé par les étudiants à travers toutes les activités collaboratives, toutefois, nous avons pu dégager une nouvelle occurrence dans une seule production écrite. Il s'agissait de « cependant », c'était la seule occurrence alternative à « mais ». Ces résultats sont transposables aussi à **l'expression de conséquence** car même dans ce cas, nous avons remarqué que les étudiants

sur-utilisaient l'articulateur « donc » sauf une fois où nous avons détecté « alors » qui correspondait à une seule occurrence.

Pour terminer, la dernière catégorie renvoyait à «**autres**». En effet, elle regroupait les connecteurs exprimant la comparaison et l'addition «comme», «de même», les articulateurs permettant l'illustration pour expliquer un propos « c'est-à-dire » et enfin les marqueurs temporels «lorsque» et «quand».

III-3.2.2. Séquences potentiellement acquisitionnelles dans les tâches sociales

Pendant notre observation nous avons relevé un ensemble d'occurrences de SPA émanant du contact des étudiants avec les documents sources (disponibles sur le MOOC) et avec l'outil numérique (disponible sur la toile : dictionnaire en ligne, site de grammaire et documents PDF). En effet, quand un étudiant a une tâche à accomplir, il a forcément besoin de chercher de nouvelles formules et expressions, des synonymes qu'il insère pour mieux rédiger son texte.

Comme il s'agit d'une formation 100% à distance, la plupart des SPA observées se présentent sous trois types :

- Quand ils s'appropriaient les connecteurs détectés dans le corpus de référence. Dans ce type de cas, les SPA relevées constituaient 40% ce qui renvoyait à 20% des occurrences de connecteurs.
- Lorsque les étudiants s'autocorrigent et procèdent à une modification de leurs textes en prenant en considération des remarques émises par leur tuteur ou tutrice. Seulement 9% de SPA correspondait à ce cas c'est-à-dire 6% des occurrences d'articulateurs.
- Le dernier cas correspondait à l'insertion des connecteurs logiques trouvés lors de la recherche dans l'outil numérique. En effet, ce cas représentait plus que la moitié soit 60% des occurrences de connecteurs équivalents à 30% des SPA. Par ailleurs nous avons remarqué que ce cas a été plus fréquent par rapport aux autres.

Le reste des occurrences relevées ne correspondait ni à l'input ni à la rétroaction. En effet, il constitue presque 50% des occurrences de connecteurs. Ces derniers relevaient d'un niveau

élémentaire car nous avons remarqué la présence que des connecteurs simples comme : « pour », « donc », « car », « mais » dont l'utilisation était exagérée.

III-3.3. Développement des formules d'adresse

III-3.3.1. Formules du registre familial

Le développement des formules a été observé dans les messages que publiaient et envoyaient les étudiants dans le forum pour comprendre un problème ou une consigne.

Nous remarquons deux types de messages :

- Il s'agit dans le premier cas des messages qui ne contenaient aucune forme de politesse (vouvoiement, expressions de salutation, prise de congé) en adoptant un registre standard.

Ex : j'ai essayé de poster mon autoévaluation dans le forum qui lui correspond, mais à chaque fois j'ai trouvé un message d'erreur.

- *Est ce que on va accepter une seule réponse et chacun de nous aura la publié dans se compte ou quoi ??!!!!*

Dans certains cas, nous avons assisté à un mélange de registre en employant une construction informelle et un vouvoiement ensemble dans une seule phrase ce qui pouvait exprimer une certaine contradiction chez les étudiants. Par exemple :

- *Je ne comprend pas la question N 23 et de quoi sagit il !!! j attend votre reponse*

III-3.3.2. Formules du registre courant ou soutenu

Dans le deuxième cas, nous avons remarqué la présence des formules de politesse plus ou moins simples dans les messages publiés sur le forum, qui permettaient d'inscrire ces derniers dans un registre standard. Un registre soutenu était difficilement détectable dans les messages dans la mesure où personne n'a employé des formules de politesse longues ou complexes.

Ex : *Bonjour, pouvez-vous nous préciser les leçons qu'il faudra réviser pour passer l'examen final. Merci de répondre au plus vite.*

- *Je voudrais juste vous communiquer ... Alors que dois-je faire pour la prochaine fois Madame.*

L'emploi de ces expressions formelles, le vouvoiement... peut être expliqué par la volonté éprouvée par les étudiants de reprendre les mêmes formules repérées dans des messages publiés par les tuteurs ou tutrices, ou déjà acquises pendant les semestres précédents. De même, comme les étudiants avaient accès aux forums, ils pouvaient s'approprier les formules des autres étudiants en les reprenant telles quelles. Décidément, ce processus assurait une fonction de révision. C'est à ce moment que les SPA apparaissent à travers les reprises des formules et ce, grâce à l'aide à la rédaction qui se fait implicitement.

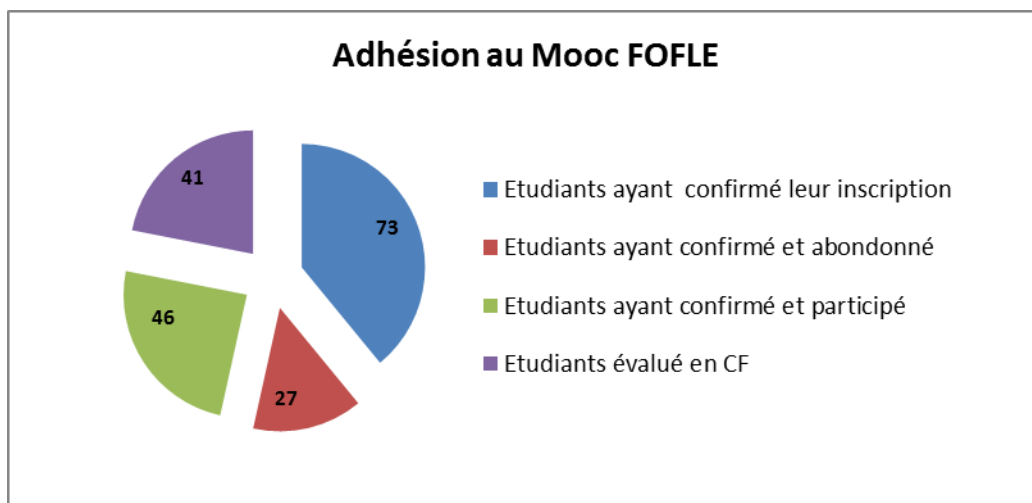
De ce fait, l'interaction qui s'est faite entre les étudiants à travers les messages publiés dans le forum a pu garantir un rendement dans leur progression par rapport à l'aspect discursivo-sociolinguistique et ainsi dans leurs tâches. Toutefois, il ressort que le temps accordé à la réalisation des tâches ne permettait pas un développement important dans la mesure où selon DUFON (2010), on ne peut pas assister à un changement qu'à la fin d'une activité assez conséquente, toutefois, il y a une potentialité de développement.

III-4. Evaluation du dispositif

III-4.1. Données statistiques: (participation, attentes, difficultés rencontrées)

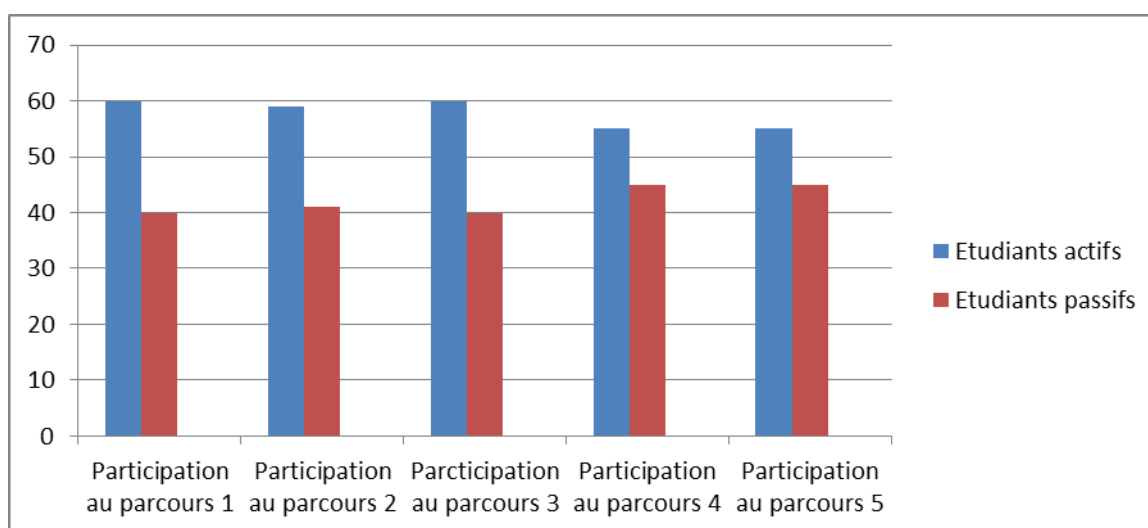
Notre but est d'évaluer la valeur formative de notre intervention. En effet, nous nous sommes focalisée sur le ressenti des apprenants sur leur participation dans le MOOC notamment dans les différentes activités collaboratives. Afin de discuter de ces aspects, nous avons recueilli leurs réponses à un questionnaire d'introspection. Ce questionnaire a été renseigné.

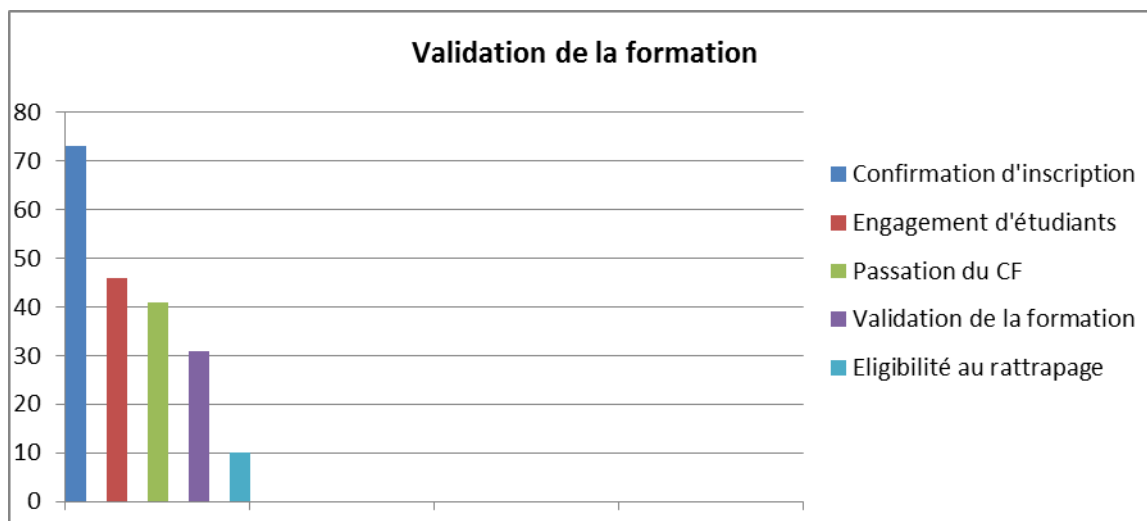
Les étudiants ayant participé à ce MOOC sont répartis comme suit :



Nous remarquons que le nombre d'étudiants ayant adhéré au Mooc était élevé mais qu'il a baissé progressivement pour représenter à la fin que les étudiants ayant passé en fin de formation le contrôle final. En effet, en début de formation, 73 étudiants ont confirmé leur inscription sur la plateforme, 27 parmi eux ont abandonné c'est-à-dire 46 étudiants ont confirmé et participé à la formation. Ces 46 étudiants ont pu compléter les parcours et passer le contrôle final.

Quant aux parcours, les étudiants ont manifesté un enthousiasme pour le travail sur la plateforme mais leur participation était d'une fréquence fixe : pour les étudiants actifs, le taux de leur participation variait entre 60 %, et 55% et pour les étudiants passifs, leur participation variait entre 40 et 45 et ce, du premier parcours jusqu'au cinquième parcours.



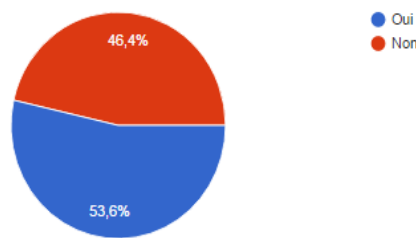


Ce deuxième diagramme vient compléter le précédent en précisant d'autres aspects analysés tels que la validation de la formation, éligibilité au rattrapage...

A partir de la dernière semaine du MOOC, un questionnaire de satisfaction a été publié sur la page d'accueil de ce dernier et ce, afin de relever les aspects positifs et négatifs du MOOC, d'analyser de plus près le retour des participants quant à son déroulement, au guidage et accompagnement des tuteurs et tutrices... etc. En effet, les questions proposées au niveau du questionnaire s'articulaient autour des attentes des apprenants, des difficultés rencontrées, des facteurs de la réussite des étudiants... etc.

Globalement, le bilan était positif du point de vue des étudiants ayant participé à ce MOOC. A partir de la première question, nous avons tenu à savoir si les étudiants ont déjà eu la possibilité d'utiliser les nouvelles technologies pour l'apprentissage du français. Les résultats enregistrés ont montré que 53,6% les ont déjà utilisés et 46,3 % ne les ont jamais utilisés, ce qui montre que ces derniers ont un accès limité à internet et que cette expérience demeure nouvelle pour eux. D'où la nécessité de les guider dans cette nouvelle pratique et de les orienter pour mieux s'approprier la manipulation de la plateforme.

1. Aviez-vous déjà utilisé les nouvelles technologies pour apprendre le français ?
(28 réponses)



Notant aussi que certains étudiants se sont plaints de la quantité d'exercices proposés car ils ont précisé que l'absence d'internet chez eux pouvait les empêcher à compléter les activités et à être à la page.

D'abord merci pour cette expérience et pour les efforts de tous les tuteurs, j'ai bien apprécié le travail dans le MOOC FOFLE; ma remarque ce qu'il y'a beaucoup d'activités et je ne trouve pas le temps pour compléter toutes les activités car je n'ai pas un accès "WIFI" j'ai seulement la 3G , danc je ne peux pas être a jour.Merci.

Nous avons également tenté de relever leurs appréciations par rapports aux parcours travaillés. En effet, à partir des résultats on peut parfaitement affirmer que les étudiants avaient une prédilection pour les parcours 3 et 4, intitulés respectivement « environnement et progrès » et « Sciences et recherche » car ils ont obtenu 63% et 44,4% d'avis positifs. Le succès de ces deux parcours peut être justifié par leur dimension scientifique ainsi que leur relation avec le programme préconisé en premier semestre.

J'ai trouvé que ces parcours sont en ligne avec notre ère et nos études.

j'ai aimé les parcours par rapport au programme du 1er semestre

j'aime bien les sciences et donc j'ai bien apprécié le parcours 4 ,

parce que ce parcours donne la chance pour comprend les phénomènes scientifiques et essayé de connaitre les étapes des expériences .

j'aime les 4 parcours car adresses des sujet scientifique et culturels .

Quant au premier parcours intitulé : « Internet et numérique », il a connu moins de succès étant donné qu'il coïncidait avec le début du MOOC et c'est à ce moment là où les étudiants ont rencontrés plus de problèmes techniques ce qui ne leur a pas permis de respecter les délais pour déposer leurs travaux et participer souvent au le forum.

C'était mon premier parcours et j'ai eu un peu de difficulté à le faire.

Je n'ai pas aimé le parcours 1: Internet et Numérique, car c'est le premiers parcours dans le MOOC FOFLE donc je n'ai pas bien méthode de travail, et je n'ai pas continuer toutes les activités.

C' était le début du travaille sur flesup alors que j'ai trouvé des difficultés , c est pour cela que je n'ai pas tout donner dans ces deux parcours.

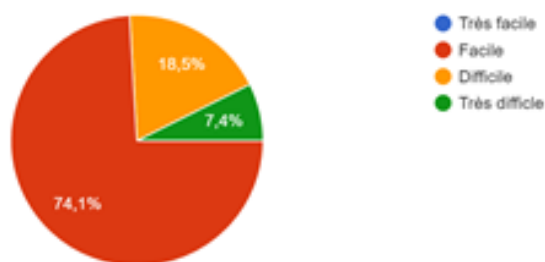
J'ai trouvé des problèmes de dépôt des activités comme l'auto-évaluation et la production écrite, sauf ça, je trouve que c'est une bonne expérience.

Ça serai mieux si les corrections des activités et les auto-évaluations soient postées sur un forum consacré à ça et non plus dans le même forum de dépôt car ça se passe que le forum se déactivent et je ne suis plus autoriser à l'entrer pour voir la correction.

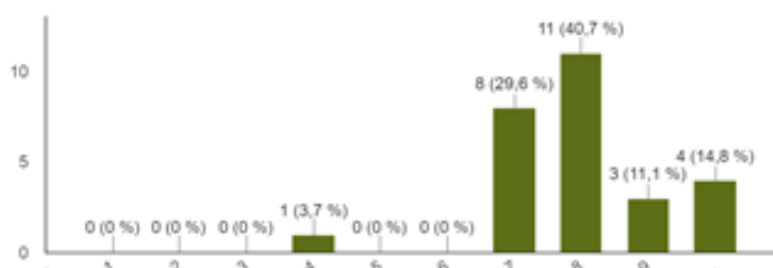
Les questions 7, 8 et 9 abordent les facteurs de la réussite. Nous avons enregistré également des avis positifs par rapports aux réponses fournies par les étudiants et nous avons pu noter plus que la moitié c'est-à-dire 74,1% d'étudiants ont trouvé la navigation sur la plateforme facile, contre 18,5% qui l'ont trouvé difficile et seulement 7,4% très difficile. Toutefois personne n'a coché « très facile ».

Sur une échelle allant de 1 jusqu'à 11, 40,7% ont donné une note de 8 sur 11 au MOOC, 20,6% ont attribué la note de 7 sur 11. Ces résultats restent satisfaisants et positifs sur l'ensemble du MOOC.

8. La navigation sur la plateforme est : (27 réponses)

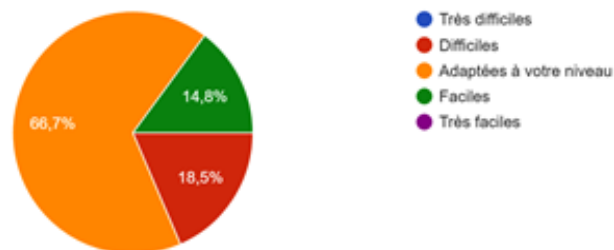


9. Quelle note donneriez-vous au MOOC FOFLE (27 réponses)



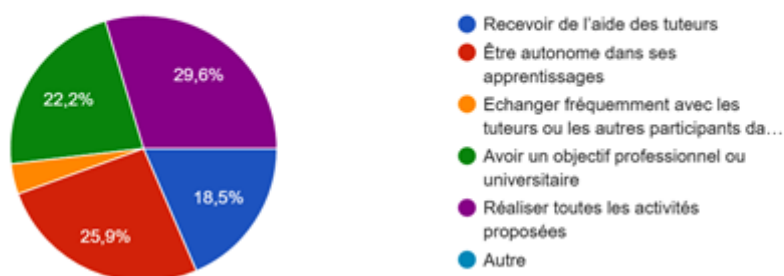
Nous avons également tenté à partir du questionnaire de poser une question qui se rapportait aux contenus du MOOC. En effet, 66,7% d'étudiants trouvaient que les exercices proposés s'adaptait à leur niveau, 18,5% trouvaient les activités proposées difficiles, ce qui explique les problèmes rencontrés au niveau des deux premiers parcours.

4. De manière générale, vous avez trouvé les exercices : (27 réponses)



S'inscrivant dans le cadre des attentes des étudiants, il a été demandé aux participants de choisir parmi six propositions, l'élément le plus important selon eux qui permettra la réussite du MOOC. Pour certains, la réussite du MOOC consistait à réaliser toutes les activités proposées, pour d'autres, elle consistait à avoir un objectif professionnel ou universitaire, alors que certains voyaient la réussite dans l'autonomie que doit avoir un participant dans son apprentissage et pour une minorité, la réussite serait garantie par l'aide des tuteurs.

10. Quel est selon vous l'éléments le plus important pour réussir un MOOC? (27 réponses)



III-4.2. Retour des tuteurs

D'après les réponses fournies par les participants sur l'ensemble des aspects traités ainsi que le retour des tuteurs, nous avons pu relever des points forts et des points à revoir qui se présentent comme suit :

Points forts	Points à revoir
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Premier point fort à mettre en évidence est celui de l'adaptation des parcours au niveau des participants. En effet, le parcours 3 et 4 correspondaient parfaitement à leur besoin et répondaient à leur attentes car ils pouvaient comprendre tout document scientifique à partir des supports écrit et audio, ils pouvaient également découvrir le monde de la recherche et de pouvoir présenter un fait scientifique. ✓ Ajoutons aussi l'interaction entre la coordination et des tuteurs que l'on pouvait considérer comme un point fort dans la mesure où les tuteurs se sentaient encadrés, orientés dans leur mission. ✓ 100% des tuteurs souhaitaient reconduire cette expérience de tutorat à distance. La capture écran suivante en témoigne : 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pour le dépôt des activités, le fonctionnement des forums ne répondait pas aux attentes des tuteurs. ✓ Il a fallu prévoir une autre organisation des activités collaboratives à cause de l'indisponibilité de certains participants qui perturbait leur déroulement. ✓ Plusieurs questions ouvertes ont été proposées pour avoir plus de subjectivité dans les réponses des participants, chose qui pouvait augmenter le temps d'encadrement et devenir une charge pour certains tuteurs. ✓ Il aurait été pertinent de prévoir une semaine 0 qui pouvait être considérée comme initiation à l'utilisation de la plateforme notamment à la méthode de dépôt des documents sur le forum et ainsi garantir un bon suivi du premier parcours.

Par ailleurs, la plupart des étudiants ont confirmé leur préférence pour le travail individuel. Toutefois, la réalisation des tâches collaboratives prouve bien le contraire. Bien qu'elles soient réalisées avec les aides en lignes (dictionnaires, documents ressources, traducteurs...), leur qualité s'est reléféée positivement sur les productions écrites.

13. Seriez-vous prêt à participer à une seconde session du MOOC FOFLE ?
(7 réponses)



D'après ce résultat, nous pouvons avancer que ce type de dispositif a été apprécié par les participants. Toutefois, nous verrons dans la discussion générale que nous proposerons à la fin de notre étude que la réussite des dispositifs hybrides ou non, dépend de plusieurs personnes à savoir : pédagogues, techniciens, administratifs et partenaires de la société civile.



III-4.3. Synthèse générale du dispositif : vers une gestion des imprévus

Les travaux rendus par les étudiants ainsi que leurs questionnaires complétés (cf : annexe) ont permis de mesurer non seulement leur satisfaction du MOOC mais d'analyser également leur évolution dans ce dispositif. Les étudiants ont évalué positivement leur participation aux différents parcours comme nous l'avons vu plus haut. Plus que la moitié trouvaient les activités adaptées à leur niveau. Nous avons remarqué à travers les travaux rendus que les étudiants s'inspiraient des textes-ressources pour mieux structurer leurs productions, ce qui justifie l'évolution de la correction chez eux à travers leur participation dans presque tous les parcours.

L'effet du dispositif chez les participants de ce dispositif a été mesuré à travers le développement des éléments langagiers dans les productions écrites :

Éléments langagiers évolués	gain observé
Expression de demande polie	L'utilisation du conditionnel pour exprimer une demande polie
Les connecteurs	Mise en place de plus en plus de connecteurs d'où l'augmentation dans les productions écrites (réutilisation de l'input)
Langage familier/ langage courant	Moins d'expression relevant du langage familier et mise en place de formules courantes
Lexique/ morphosyntaxe	Enrichissement du vocabulaire et plus de correction

Nous pouvons considérer ces gains comme dynamiques dans la mesure où reflètent une vision évolutive de l'activité de production écrite en intégrant les traces des interactions et rétroactions dans un contexte de production spécifique, ce qui est conforme aux conceptions socioconstructivistes et émergentistes. Ces résultats ne peuvent être fiables que si nous prenons en considération d'autres paramètres tels que les situations favorisant l'appropriation et ce, grâce aux échanges entre participants et tuteurs et aux textes ressources (input). Ces derniers ont favorisé ainsi la genèse des SPA.

En ce qui concerne la collaboration, nous avons citons que les étudiants préféraient plutôt le travail individuel bien qu'ils ne se soient pas opposés au travail collaboratif. Leur résistance à cette modalité de travail s'est traduite à travers certains travaux réalisés par un seul étudiant sous prétexte qu'il n'arrivait pas entrer en contact avec d'autres étudiants⁷², alors que le but de l'activité collaborative comme son nom l'indique est de favoriser le travail en groupe, l'échange, l'entraide et le dialogue. Nous suggérons donc pour éviter toute résistance au travail collaboratif, des mesures à prendre comme celles proposées par STORCH (2013) :

- Connaître des attitudes des apprenants face à l'écriture collaborative à travers de petits questionnaires à renseigner.
- Laisser le soin aux étudiants de choisir,
- Mettre en avant les points forts du travail collaboratif s'il s'agit d'une nouvelle modalité de travail pour eux.

Certains étudiants justifiaient leur non implication au travail sur la plateforme en avançant qu'ils ne disposaient pas d'ordinateur ou encore d'internet. Ce prétexte n'était pas malheureusement convaincant car en analysant leurs réponses, leur réticence au sujet de la publication avait bel et bien une autre explication : leur performance en français n'était pas encore avancée et ils avaient peur d'être intimidés en publiant leur travaux en ligne sur le forum.

⁷² A cause du manque de temps, de la difficulté de s'organiser en dehors du travail à distance et du sentiment d'avoir un niveau insuffisant pour donner un point de vue aux autres ou les conseiller.

L'accompagnement des tuteurs joue un rôle important pour faciliter le repérage des difficultés notamment lors des échanges sur les forums car les quiproquos risquent d'émerger inaperçus entre étudiants.

En somme, seuls 58% des étudiants ont réussi le module, nous pouvons considérer que ce résultat est acceptable. Mais il convient de faire des ajustements (du côté de forums). Nous voyons également qu'il est important de mieux responsabiliser les étudiants car certains ne terminent pas souvent leurs parcours.

Nous avons un besoin de réflexion surtout par rapport à certains aspects qui restent transmissifs et parfois en contradiction avec le positionnement donné. Nous estimons qu'un appui plus grand sur l'informel ou le non-formel est souhaité, en laissant les étudiants créer leurs tâches, même les cours scientifiques.

III-5. Discussion générale

En somme, la réussite de ce type de formation dépend non seulement de la synergie développée entre pédagogues, techniciens, administratifs et partenaires de la société civile, comme nous l'avons cité avant, mais elle dépend également des outils de positionnement des étudiants en amont de la formation, d'une part. D'autre part, la mise en place des dispositifs hybrides notamment au niveau des trois filières ainsi qu'au travail acharné d'une équipe fidèle participe à la réussite de cette expérience.

Par ailleurs, le MOOC FOFLE doit suivre le calendrier annuel et non pas démarrer au lieu de l'année universitaire afin d'éviter toute perturbation éventuelle dans son déroulement. Cette réussite ne peut avoir lieu sans revoir l'infrastructure physique de la Faculté des Sciences dans le but d'offrir aux étudiants la logistique informatique requise pour un engagement durable.

En tant qu'intervenante dans plusieurs dispositifs, notre participation dans le secteur de l'enseignement nous a permise de progresser dans un système institutionnel intégrant de plus en plus de nouvelles pratiques éducatives. Les résultats positifs obtenus auprès du public-cible ont renforcé ainsi notre volonté d'améliorer nos futures pratiques et prestations en se basant sur une démarche à des fins correctives qui permettra de relever les difficultés

et les besoins d'une population d'étudiants connectée en permanence à un environnement de technologie numérique.

III-5.1. Volume horaire

Le volume horaire consacré à l'enseignement du français à l'université n'a jamais dépassé les trente heures par semestre. Plusieurs facteurs sont derrière cette réduction de l'enveloppe horaire à savoir : le manque des enseignants, les vacances scolaires, les grèves...c'est pour cela que l'acquisition d'une langue additionnelle comme le français ne se développera pas rapidement en si peu de temps. Autrement dit, il serait difficile à un étudiant ayant un niveau A2 d'acquérir toutes les compétences pour atteindre un niveau B1. C'est pour cela nous recommandons de faire appel aux plateformes numériques qui permettront de compléter les travaux entamés en classe (activités d'entraînement) ou de demander aux étudiants de construire leur propre cours ce qui permettra d'augmenter le bain en combinant langue et discipline. Le numérique semble désormais une dimension à intégrer en permanence. Le travail en hybridation garantirait ainsi une production de textes corrects car nous savons que les apprenants se serviront certainement des outils en ligne comme le dictionnaire, le traducteur afin de vérifier l'orthographe des mots ou la grammaire...

III-5.2. Compétences à privilégier

D'après les expérimentations que nous avons menées, nous pouvons affirmer que les compétences des étudiants pendant la première année de Licence s'articulent beaucoup plus autour de la compréhension orale et écrite et de la production écrite. Leur contact avec la langue française pendant les semestres 1 et 2 concerne la compréhension des cours magistraux et des supports écrits (polycopiés) qui sont mis à leur disposition par les enseignants de discipline. Dans l'environnement universitaire, la compétence de la production orale est quasiment inexistante. Rares sont les situations dans lesquelles les étudiants se voient dans l'obligation de parler en français. Parler en français est désormais une situation permettant d'échanger avec d'autres étudiants étrangers ou de poser une question lors d'un cours magistral. Il serait donc intéressant de focaliser la démarche pédagogique et didactique sur les activités relevant de la compréhension de l'oral et de la compréhension de l'écrit en mettant en place des documents déclencheurs sonores ou écrits

(textes spécialisés relevant principalement de leurs domaines de spécialité). De même, l'étudiant selon les cas et les matières devra rédiger quelques commentaires en réponse à des questions et à des exercices qui lui demandent d'expliquer sa démarche méthodologique et son raisonnement. Il est ainsi pertinent de prévoir des activités de production écrite où nous insisterons surtout sur la démarche du discours explicatif ou argumentatif.

III-5.3. Contenu et tâches

Si la cellule LT avait proposé comme programme un ensemble de dossiers au lieu d'adopter les manuels (CAP université), c'est parce que les concepteurs de ces derniers n'ont pas intégré l'approche actionnelle préconisée par le CECRL. Le manque de données théoriques nous laisse un peu confuse quant à l'identification de la démarche adoptée : le manuel adoptait une approche mettant en avant des textes et des exercices structuraux souvent non contextualisés et incompatibles avec les situations de communication réelles auxquels les étudiants sont confrontés. Il manquait en effet de structuration et d'organisation même si on mentionnait « CECRL » dans la couverture et dans la préface.

De plus, nous remarquons qu'on ne prend pas en considération les autres outils du CECRL comme la compétence plurilingue étant une composante essentielle du cadre.

Il aurait été utile de mettre en place une progression en spirale à la majorité des activités surtout celles en rapport avec la terminologie, là où les étudiants éprouvent le plus de difficultés étant donné que nous avons relevé des insuffisances au niveau du lexique spécialisé.

Les dossiers proposés aux étudiants correspondaient aux thématiques disciplinaires. Leur but est de faire acquérir aux étudiants à travers le cours de français une compétence universitaire. La dimension ludique y était et permettait de redonner confiance aux étudiants. Ceci s'est traduit à travers leur grande implication. Le contenu exploité dans les dossiers bien qu'il soit disciplinaire, était proche des intérêts des étudiants. Les consignes de la tâche collaborative supposaient la concentration sur le sens et la méthodologie. La publication des travaux permettait à la fois de rassurer les étudiants et de leur redonner confiance quant à leur niveau et surtout d'augmenter l'esprit de partage entre eux.

L'efficacité de ce type de travail requiert ainsi plus d'implication de la part du tuteur et un investissement important de temps.

Avant de proposer les activités collaboratives que ce soit dans un dispositif hybride ou dans un MOOC, il a été important de commencer par une étape préparatoire qui s'articulait autour des activités d'entraînement (micro-tâches). Ces tâches de sensibilisation consistaient à faire comprendre, conceptualiser et systématiser les objectifs linguistique et pragmatique auxquels répondent les textes ressources. L'objectif est s'appuyer sur les deux modes de mémorisation et production (cf NARCY-COMBES, 2010). Ainsi, la mise en place d'un dispositif hybride combinant les deux types de tâches (en proposant des activités d'entraînement en présentiel et des activités collaboratives à distance) ne peut que confirmer la pertinence du modèle d'ergonomie didactique prenant appui des théories socioconstructiviste et émergentiste. Notons que dans les tâches d'entraînement, la dimension tutorale s'avère nécessaire. En effet, le système d'accompagnement est souvent apprécié et salué par les étudiants car ceci permet également de gagner de l'assurance quant à leur compétence à l'écrit et surtout de repérer leurs difficultés et leurs besoins. L'approche par tâches serait donc ce dont l'apprenant a réellement besoin car elle permet d'allier contenu et langue sous forme de tâches d'entraînement (micro-tâches) et de tâches sociales (macro-tâches).

III-5.4. Le numérique : vers une hybridation des approches

Comme nous l'avons précisé bien avant, certains outils disponibles en ligne comme les traducteurs, les correcteurs, tendent à réduire la charge cognitive chez certains étudiants. Grâce à ces stratégies, l'apprenant arrive à repérer et à évaluer ses travaux d'où l'apparition des SPA.

En effet, la mise en place d'un dispositif hybride efficace ne peut se faire sans les outils relevant du web 2.0 dans la mesure où ils favorisent l'échange et le dialogue en ligne, la collaboration et garantissent une bonne gestion du travail. L'étudiant devient de plus en plus attentif mais surtout réflexif car il parvient à détecter ses difficultés langagières et ses besoins langagiers. Pour organiser les tâches : nous avons eu recours à Google+ lors d'un semestre, à Edmodo lors du semestre qui a suivi et c'est pendant ces deux semestres que nous avons remarqué plus d'implication de la part des étudiants. Ces outils et ressources ont

été exploités pour consolider l'effet des tâches proposées à la base des théories qui sous-tendaient (CATROUX, 2006, NARCY-COMBES, 2005).

Grâce à son apport novateur, les TIC permettent également de simuler les compétences souvent rencontrées l'Université tels que l'interaction orale et écrite, le travail de reformulation et la prise de notes d'une part. Elles garantissent, d'autre part, l'autonomisation langagière qui nous semble évidente dans une formation hybride à l'université. Il s'agit là dans notre cas du "contenu disciplinaire". Les activités que l'on propose diffèrent de celles proposées dans des cours de langues et portent ainsi sur l'entraînement des cinq compétences comme préconisé dans le CECRL à savoir : la compréhension orale et écrite, production orale et écrite, interaction, ainsi que sur la l'articulation, le lexique et la grammaire. Cependant, il est préférable de travailler certains de ces aspects plutôt en présentiel car c'est plus pratique⁷³ sans qu'il y ait recours à l'environnement numérique pour les médiatiser ; et d'autres à distance car dans l'espace numérique, internet représente une source précieuse pour la recherche d'informations pourvu que les démarches de recherche soient bien maîtrisées. Il est à noter que la production écrite est une compétence qui est favorisée par le mode distantiel.

Certes l'adoption d'un dispositif 100% à distance a été aussi appréciée par les étudiants mais il y avait certaines limites : l'absence du contact réel avec l'enseignant et l'isolement du participant. Les relations et les interactions sociales entre étudiants et tuteurs sont ainsi éliminées sachant que l'étudiant a besoin d'un soutien pédagogique en présentiel dans certaines situations d'apprentissage surtout lorsqu'il s'agit des activités d'entraînement.

En somme, le dispositif hybride sera efficace et adapté en termes de rentabilité au contexte où les étudiants seront en mesure de se former en présentiel à travers des micro-tâches et des tâches d'entraînement avec des rencontres hebdomadaires et à distance avec le tuteur. Ce dernier procédera à l'analyse et commentera les travaux dans la plateforme en proposant des pistes (renvoi vers des liens utiles, les lectures orientées...)

⁷³ On peut les pratiquer dans une situation plus habituelle

III-5.5. Soutiens institutionnels

Il faut souligner que l'université témoignait d'une couverture et logistique insuffisantes. Et malgré le manque de ces moyens logistiques au sein de l'établissement universitaire, les enseignants et les étudiants ont pu investir leurs propres ressources pour participer à l'expérimentation. Les étudiants se sont prononcés favorablement sur le prolongement de l'initiative en évoquant le caractère attrayant des espaces d'apprentissage comme Edmodo, Google+ ou Flesup.

Le soutien institutionnel devrait se manifester dans des formations continues que doit prévoir la faculté au profit des professeurs car ils devront mettre à jour leurs connaissances et concepts pédagogiques, se tenir au courant des nouvelles ressources pédagogique afin de ne pas se contenter d'une seule méthode (Cap Université par exemple). Certes, l'intégration des TICE à l'enseignement fait partie des préoccupations majeurs du gouvernement que mais il n'en demeure pas moins qu'il existe encore des problèmes à surmonter comme l'insuffisance des produits d'apprentissage du FLE ou du FOU l'absence de salles multimédias dotées d'internet à la Faculté, l'adhésion tardive aux cours (inscription tardive, transfert...). Il s'est avéré par ailleurs que l'intégration d'un dispositif hybride en cours de français a motivé non seulement les étudiants inscrits sur les communautés mais aussi les autres étudiants d'autres filières. Nous avons constaté également qu'il faudrait doubler les heures consacrées à l'enseignement du français afin que chaque compétence soit réellement bien travaillée surtout lorsqu'il s'agit de la compréhension orale et de la production écrite étant donné que les étudiants ont du mal à suivre lors des cours magistraux et à rédiger des textes argumentatifs ou explicatifs.

Par ailleurs, nous invitons les professeurs de disciplines à travailler en collaboration avec l'équipe de professeurs de français afin de concevoir des programmes plus appropriés et de choisir des supports pertinents (authenticité des documents, la typologie des textes à privilégier...) car le travail en tandem permettra aux enseignants de français de cibler les objectifs et répondre directement aux attentes des étudiants.

Ainsi pour pouvoir travailler avec efficacité, il serait préférable de proposer des tests de positionnement rigoureux en début de chaque rentrée universitaire qui garantiront l'homogénéité des classes par la suite et pourquoi ne pas prévoir après ces tests, des

sessions intensives qui seront en guise de préparation des étudiants au déroulement des cours hybrides par exemple et de formation surtout par rapport aux stratégies d'apprentissage à maîtriser (s'auto-corriger en ayant recours aux ressources en ligne...).

III-5.6. Limites du travail

Cette expérience a attiré notre attention au sujet de l'intégration des TICE dans l'enseignement des disciplines scientifiques. La réussite des trois expérimentations menées, dépendait en effet de plusieurs paramètres : l'engagement des étudiants, la collaboration, l'assiduité et l'accompagnement en présentiel et à distance. Ainsi, les apprenants se sont montrés résistants par rapport au travail collaboratif à l'écrit au début. Il a fallu les rassurer en classe lors des séances en présentiel.

Après la dernière expérimentation⁷⁴, nous avons voulu approfondir davantage nos analyses mais malheureusement sans être notifiée, ni avertie l'accès à la plateforme a été bloquée en affichant la page suivante :

⁷⁴ Tutorat dans le MOOC



debian

Apache2 Debian Default Page

It works!

This is the default welcome page used to test the correct operation of the Apache2 server after installation on Debian systems. If you can read this page, it means that the Apache HTTP server installed at this site is working properly. You should **replace this file** (located at `/var/www/html/index.html`) before continuing to operate your HTTP server.

If you are a normal user of this web site and don't know what this page is about, this probably means that the site is currently unavailable due to maintenance. If the problem persists, please contact the site's administrator.

Configuration Overview

Stark industries Debian's Apache2 default configuration is different from the upstream default configuration, and split into several files optimized for interaction with Debian tools. The configuration system is **fully documented in `/usr/share/doc/apache2/README.Debian.gz`**. Refer to this for the full documentation. Documentation for the web server itself can be found by accessing the **manual** if the `apache2-doc` package was installed on this server.

The configuration layout for an Apache2 web server installation on Debian systems is as follows:

```
/etc/apache2/
|-- apache2.conf
|   |-- ports.conf
|-- mods-enabled
|   |-- *.load
|   |-- *.conf
|-- conf-enabled
|   |-- *.conf
|-- sites-enabled
|   |-- *.conf
```

- `apache2.conf` is the main configuration file. It puts the pieces together by including all remaining configuration files when starting up the web server.
- `ports.conf` is always included from the main configuration file. It is used to determine the listening ports for incoming connections, and this file can be customized anytime.
- Configuration files in the `mods-enabled/`, `conf-enabled/` and `sites-enabled/` directories contain particular configuration snippets which manage modules, global configuration fragments, or virtual host configurations, respectively.

En contactant les administrateurs responsables de CLAROLINE CONNECT, ils nous ont informée que le problème est lié à la non-mise à jour de la plateforme. Ils ont affirmé également que la plateforme Caroline a beaucoup évolué ces dernières années et que son ancienne version ne sera peut-être pas réalisable. Après ces déclarations, nous avons été désagréablement surprise parce qu'on voulait exploiter au maximum les données. Certes les nouvelles technologies peuvent être vues comme un atout pour l'avenir de l'éducation notamment de l'apprentissage mais d'un autre côté, nous pouvons apercevoir des points négatifs souvent liés au côté technique de cet outil.

Conclusion générale et perspectives

Au terme de cette étude, il convient de dire que notre travail de recherche ne prétend point à l'exhaustivité et ne peut être considéré comme parfaitement abouti. En effet, il répond à certains questionnements relevant de la problématique de l'enseignement du français à l'université et de l'exploitation du potentiel des TICE qui permettent de développer l'acquisition du français comme étant langue additionnelle et ce, à travers la perspective actionnelle. Il serait ainsi pertinent de s'investir davantage et de penser à d'autres pistes de réflexion. Les réponses obtenues lors de nos expérimentations constituent un point de départ pour de nouvelles recherches en didactique du français dans le contexte universitaire marocain notamment dans les disciplines non linguistiques. Cette perspective devrait donner un nouvel élan pour repenser certaines pratiques enseignantes tout en mettant en avant l'hybridation des approches.

En participant à ces différentes expérimentations, nous avons tenté de transmettre une nouvelle vision aux étudiants par rapport au rôle de l'enseignant en les engageant dans la construction de leurs savoirs et en les responsabilisant quant à leur apprentissage. En effet, la tâche devient désormais « une activité-clé » répondant à leurs besoins d'apprentissage dans la mesure où elle permettrait de viser les problèmes de chacun afin de proposer des tâches d'entraînement assurant l'acquisition d'une langue comme un maillon qui relie

plusieurs types de consolidation en rassurant les apprenants des niveaux inférieurs et en les orientant vers une autonomie de travail.

Notre travail de recherche met en évidence quelques considérations :

Dans un premier lieu, la Faculté des Sciences n'est pas la seule faculté concernée par la mise en place d'un dispositif hybride il existe aussi d'autres départements comme nous l'avons cité avant qui accueillent un nombre important d'étudiants et dont le français est une langue aussi importante, comme le département de géographie et sociologie par exemple. Quoique le contenu de chaque filière soit différent, nous pensons que les étudiants inscrits dans ces filières pourraient aussi rencontrer les mêmes problèmes liés à la compréhension ou à la production. Il serait judicieux donc de mettre en place un dispositif hybride dédié aux étudiants inscrits dans les disciplines non linguistiques où un centre de ressources virtuel sera à leur disposition. Ce centre permettra aux étudiants de s'entraîner sur des micro-tâches langagières selon leurs besoins spécifiques relevés dans des macro-tâches avec une médiation enseignante; il va constituer un vrai apport pour eux dans leur appropriation de la langue car ils pourront travailler en toute autonomie, selon leur rythme individuel.

Par conséquent, toutes recherches sur ce type de problématique ne seraient que bénéfiques pour le développement de l'enseignement du français à l'université.

Sur le plan personnel, notre recherche-intervention nous a permis de :

- ✓ Prendre du recul par rapport aux pratiques actuelles des professeurs de langue à l'université ;
- ✓ Mettre en question notre savoir tout en faisant appel à un savoir théorique ;
- ✓ S'appuyer sur des principes comme le plurilinguisme, la nativisation, la fossilisation ;
- ✓ Améliorer la conception des micro-tâches et des macro-tâches surtout en ce qui concerne leur contextualisation ;
- ✓ Intégrer à bon escient les TICE en offrant à l'apprenant un environnement médiatisé et soutien pédagogique considérables ;
- ✓ Prendre conscience du contexte plurilingue dans la conception des tâches ;

- ✓ Parfaire notre formation en didactique du français en actualisant nos connaissances ;
- ✓ Prendre conscience du fait que l'amélioration des compétences des étudiants n'est pas un objectif inaccessible.
- ✓ Etre satisfaite de notre travail dont la prestation était passionnante, très bénéfique et très enrichissante ;
- ✓ Avancer que le potentiel acquisitionnel de notre dispositif de tâches a été fortement élevé.

Nous recommandons en définitive :

- ✓ La validation de cette expérience mérite d'être diffusée progressivement à l'échelle des trois filières SMPC-SMIA-SVT et des autres départements à la faculté des lettres.
- ✓ L'implication des départements dans le développement de ce genre de dispositif ;
- ✓ il serait plus économique et plus efficace de travailler avec les enseignants de disciplines au niveau de la construction des savoirs (Cours Magistraux remplacés par des MOOC, SPOC) où les étudiants seront amenés à construire le savoir tous seuls avec une médiation des professeurs de français.
- ✓ La remise à niveau de l'infrastructure physique de la Faculté des Sciences de manière à fournir aux étudiants la logistique informatique nécessaire à un engagement durable ;
- ✓ Faire appel à des professeurs qualifiés offrant une performance de qualité.
- ✓ Penser à de nouvelles collaborations avec des organismes comme l'institut français pour des formations continues s'inscrivant dans la démarche actionnelle ;

D'après les résultats que nous avons obtenus dans ce travail, nous pouvons dire que toutes ces propositions semblent prometteuses pour le développement des compétences chez les étudiants étant donné qu'elles inciteraient le secteur de l'éducation à s'engager dans une nouvelle démarche où les pratiques pédagogiques tiendraient compte plusieurs aspects tels que le plurilingue et le vécu de l'apprenant pour l'orienter vers plus d'autonomie dans son apprentissage, sans pour autant oublier l'intégration des TICE qui s'inscrit dans une logique précieuse et qui restera une démarche efficace pour l'apprentissage des langues

additionnelles notamment dans les disciplines non linguistiques. Car en définitive, en investissant dans les TICE et en les astreignant à de nouvelles fonctions que l'enseignant permettra à de nouveaux apprentissages d'émerger. Notre but serait donc d'approfondir de plus en plus nos réflexions dans la suite de notre parcours universitaire.

Pour conclure, notre recherche s'est appuyée sur les théories des systèmes dynamiques, sur l'émergentisme et sur le socioconstructivisme. Les processus qui ont été impliqués sont complexes, dynamiques. L'étudiant pourrait, certes, atteindre seul son objectif en faisant preuve de persévérance et de motivation. Toutefois, en présence d'un accompagnateur ou d'un tuteur qui l'orienterait, il sera plus facile pour l'apprenant de trouver, sans doute, des solutions de façon plus simples et efficaces.

Bibliographie et webographie

Ouvrages

- ABOUKACEM E., (2005), *Nationalisme et construction culturelle de la nation au Maroc : processus et réactions*, thèse de doctorat en anthropologie sociale, EHESS.
- BAECCO, J-C, (2000), *Dimensions culturelles des enseignements de langue*, hachette,
- BAUMGRATZ-GANGL, G., (1993) *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*, Collection F-Références. Paris: Hachette FLE,
- BERNARD, M. (1999). *Penser la mise à distance en formation*. Paris : l'Harmattan.
- BERTIN, J.-C., GRAVÉ, P. & NARCY-COMBES, J.-P. (2010). « Second-language distance learning and teaching: theoretical perspectives and didactic ergonomics”, IGI Global, USA
- BERTIN, J-C., Gravé, P. & Nancy-Combes, J-P., (2010). « Second language distance learning and Teaching: theoretical perspectives and didactic ergonomics”. Hershey (Penn) : IGI Global.
- BLANCHET. ET CHARDENET P., (Dir.), (2011), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Approches contextualisées, Editions des archives contemporaines, Paris, France.
- BRIEF, J-C, (1977), *Le constructivisme piagétien et les épistémologies traditionnelles*, Société de philosophie du Québec.
- BRUNER, J., (2008). *Culture et modes de pensée*. Paris, France, Retz.
- BRUNER, J. (1987), *Comment les enfants apprennent à parler*, Retz.
- CARON JEAN, (1989), *Précis de psycholinguistique*. Presses Universitaires de France.
- CHALLE, O., (2002), *Enseigner le français de spécialité*, Paris : Economica.
- CLAES M. (2003). *L'univers social des adolescents*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

- CLANET, (1993), *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, Université Toulouse- Mirail.
- CLERC, (2015), « La recherche-action : ancrages épistémologique, méthodologique et éthique » dans *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées.*, Archives Contemporaines.
- CRESWELL, J.W. & PLANO-CLARK, V.L. (2006). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- CRISTEA, T., (1984), *Linguistique et techniques d'enseignement*, Bucuresti, TUB.
- DEFAYES, J-M., (2010), *L'Enseignement du FLE en région liégeoise : enquête auprès de 29 associations, travaux d'étudiants* , éd. J-M. Defays, dans CRIPEL, Liège.
- ENNAJI M., (2005), *Multilingualism, cultural identity, and education in Morocco*, New York, Springer Science & Business Media, Inc.
- FRANÇOIS DE SINGLY, (2012), *Le questionnaire. L'enquête et ses méthodes (3e édition)*, Armand COLIN.
- DEWEY, J., (2013). *Expérience et Nature*. Paris : Gallimard.
- ELLIS, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford applied linguistics. Oxford: Oxford university press.
- FOUCAULT, M. (1975), *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard.
- GAONAC'H, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Crédif / Hatier, Coll. LAL.
- GARDNER R. C. et LAMBERT W. E. (1972), *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*, Rowley, Newbury House Publishers.
- GINESTE M-D., NY, J-F, (2002) *psychologie cognitive du langage : de la reconnaissance à la compréhension*, Psycho, Sup, Paris.

- GLEICK, J. (1989). *LA théorie du chaos : vers une nouvelle science*. (C. Jeanmougin, Trad.). Paris: Albin.
- GUICHON, N. (2006). *Langues et TICE : Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys.
- CUQ, J-P., GRUCA, (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- HELMLING, B., (Coord.) (2007): *L'apprentissage autonome des langues en tandem*, Paris : Didier.
- HUFSEIN, B.; NEUNER, G. (2004). *Tertiary Language Learning – German after English*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- HUTCHINS, EDWIN. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge, MA: MIT Press.
- HUTCHINSON, T., and WATERS, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JESSNER, U. (2006). *Linguistic Awareness dans Multilinguals*. English as a Third Language, Edinburgh University Press.
- JESSNER, U. (2003). "A dynamic approach to language attrition" dans multilingual systems. In V. Cook (Ed.), *Effects of the second language on the first* (pp. 234-247). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- KLEIN, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris : Armand Colin.
- KOZANITIS, A. (2005). "Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique". *Bureau d'appui pédagogique*, École Polytechnique.
- KRASHEN, S.D. (1994). "Bilingual education and second language acquisition theory". dans bilingual Education Office (ed.) *Schooling and language-minority students: A theoretical framework* (2nd ed., pp. 47-75). Los Angeles: Evaluation Dissemination and Assessment Center, California State University.

- KRIKEZ, ABDELLAH, (2005), *Statut, nature et enseignement de la langue française au Maroc*, Tétouan Imprimerie Al Khalij Al Arabi.
- LANCIEN, T., (1998), *le multimédia*, CLE, Paris,
- LEBRUN, M, LECOQ, J. (2015). *Classes inversées, enseigner et apprendre à l'endroit !* Poitiers : Canopé éditions.
- LEBRUN, M. (2002). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* col. Perspective en éducation et formation. Bruxelles: De Boeck Université.
- LEDOUX, J. (2003). *Neurobiologie de la personnalité*. Paris : Odile Jacob.
- LIGHTBOWN, M., and SPADA, N., (1991), "How Languages are Learned (3rd ed.) by Patsy. 1999, oxford university press Long, M. H. Focus on form: A design feature" dans language teaching methodology. In K. deBot, R. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.), Foreign language research in cross-culturalperspective (pp. 39-52). Ainsterdam: John Benjamins.
- MANGENOT, F., & LOUVEAU, É. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris : CLE-International.
- MANGENOT, F. (2002). *L'intégration pédagogique et institutionnelle des TIC. Psychologie des apprentissages et multimédia*, Denis LEGROS et Jacques CRINON (sous la dir. de) (p. 227). Paris: Armand Colin.
- MANGENOT, F. (dir.). (2001). « Interactivité, interactions et multimédia. Notions en Questions », n° 5. Lyon : ENS Editions.
- MANGIANTE J-M, PARPETTE C., 2004, *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette.
- MARTINEZ, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF/Que sais-je.
- MILES, M. B., et al. (2003), *Analyse des données qualitatives (2e éd.)*, De Boeck Université, Bruxelles.

- MILLER, G., (1962), "Psychology, the science of mental life", dans New York, Evanston, Harper and Row.
- Ministère de l'aménagement du territoire de l'urbanisme de l'habitat et de la politique de la ville, (2004), rapport.
- NARCY-COMBES, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : Vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.
- NARCY-COMBES, J.-P., NARCY-COMBES, M-F (2018). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues. Relier théorie et pratique*. Paris: Didier.
- NUNAN, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- PIAGET, J. (1970). *Psychologies et épistémologie*. Paris: Denoël.
- POTHIER, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris : Ophrys, coll. Autoformation et Enseignement Multimédia (AEM). –
- PRETCEILLE, M. (1999), *L'éducation interculturelle*, Que sais-je, PUF.
- PUREN, C. (2004). " De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle ". dans *Cahiers de l'APLIUT*, 23 (1), 10.
- PUREN, C. (2009). " Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères ". dans *Le français dans le monde*. Janvier 2009.
- RANDALL, M. (2007). *Memory, psychology and second language learning*. Amsterdam-Philadelphia : John Benjamins.
- REINHARDT, C., ROSEN E., (2010), *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, CLE international.
- RICHTERICH, R., (1994), « Lexique et didactique du français langue étrangère » Actes des 13e et 14e Rencontres Paris, dans *L'asdifle*, n°6.
- RIEUNIER A. et RAYNAL F., (2014), *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : Apprentissage, formation, psychologie cognitive* – 13 mai, ESF, Collection Pédagogies.

- GOYETTE, G., LESSARD-HÉBERT, M., 1987 : *La recherche-action, ses fonctions, ses fondements, et son instrumentation*, Presse de l'université du Québec.
- SALOMON, GAVRIEL (ed.). (1997). *Distributed cognitions: psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SKEHAN, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: OUP
- SOULIOU L., (2013), L'activation d'une autre langue que celle attendue : pratiques et représentations des apprenants d'une troisième langue.thèse.
- STOCH, N. (2013). *Collaborative Writing in L2 Classrooms*. Multilingual Matters
- TARDIF J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Québec : Logiques.
- TOMASELLO, MICHAEL. (2003). *Constructing a language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- VERDELHAN-BOURGADE, M., (2007) *Le français langue seconde, Un concept et des pratiques en évolution*, Perspectives en éducation et formation, De Boeck Supérieur
- VERONIQUE, D. (2009), *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*, Paris : Didier, collection Langues & didactique
- VIGNER, G., (2004), *La grammaire en fle*, hachette, collection F.
- VIGNER G., (2001), *Enseigner le français comme langue seconde*, CLE international.
- VOGEL, K. (1995) : *L'interlangue : la langue de l'apprenant*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- VYGOTSKY, L. (1997). *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute (pour la traduction française).
- VYGOTSKI, (1985), *Pensée et langage*, , Éditions Sociales.
- VYGOTSY, L. S. (1934). *Thought and language*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press,

Articles

- AMARGUI L., (2006) « L'enseignement de la langue française à l'université marocaine : former au français dans le Maghreb » dans *Le Français aujourd'hui*, vol. 3, n° 154, , p. 77-81.
- BADDELEY, A.D. (1986). "Working memory". Oxford, Oxford University Press.
- ANDERSON, J.R. (1983), "A Spreading Activation Theory of Memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*", 22, 261-295.
- BAILLY, S., (1995), « la formation de conseiller, *revue Mélanges du CRAPEL* », n° 22, pp. 63-84.
- BARON, G-L., (2000) « Les Technologies à l'Ecole : apports et perspectives. Les dossiers de l'Ingénierie Educative », dans *Les Tice et l'école*, n°33.
- BENZAKOUR, F., (2000). « Le français au Maroc. Faits d'appropriation : la néologie lexicale par l'emprunt », dans Dumont, P. (éd.), *La coexistence des langues dans l'espace francophone, approche macrosociolinguistique*, s. l., AUPELF-UREF, pp. 359-366.
- BRONCKART, J., (1977), « Les théories du langage. Une introduction critique. Pierre Mardaga ». *Editors, Bruxelles*, . dans *Philosophie et psychologie* Volume 4, numéro 2.
- BUDERMANN, C. (2010). « Analyse de l'efficacité des stratégies de travail des étudiants à distance dans un dispositif hybride – Étape d'une recherche-action ». dans *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*.
- BRUDERMANN, Cédric. (2010). "From action research to the implementation of ICT pedagogical tools: taking into account student's needs to propose adjusted

online tutorial practice". dans *ReCall* 22: 2. Cambridge: Cambridge University Press, 172-190.

- BRUNER, J., (1975), "*The Ontogenesis of Speech Acts*, J. Child. Lang.", p. 1 – 19.
- CHADLI EL M., (1989), « Quels FLE ? », le français dans le monde, p. 29-32.
- CENOZ, J., (2003). "The successive effect of bilingualism on third language acquisition". A review. *International Journal of Bilingualism*, 7: 71-87.
- CENOZ, J. (2001). "The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition." dans "Cross-linguistic influence in third language acquisition, Psycholinguistic perspectives" (p. 8-20).
- CHADLI EL M., (1989), « Quels FLE ? », le français dans le monde, p. 29-32.
- CHARLIER, DESCHRYVER, PERAYA, (2006) « Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides », dans *Distances et savoirs* (Vol. 4), p. 469 à 496.
- CHARLIER, DAELE, & DESCHRYVER, (2002) « Vers une approche intégrée des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques d'enseignement » dans *Intégration pédagogique des TIC : recherches et formation* Volume 28, n° 2. p. 345–365
- CHARTIER, A-M., (1999) ; « Un dispositif sans auteur : cahiers et classeur à l'école primaire », dans *Hermès*, n° 25, P. 207-217.
- CLERC S., (2015) « La recherche-action-formation : une stratégie glottopolitique en terrain scolaire » dans *Des paroles, des langues et des pouvoirs.*, l'Harmattan, collection *Espaces Discursifs*, pp.135-150, 201.
- CORDER, P., (1980), *Que signifient les erreurs des apprenants ?* dans *Langues*, pp. 9-15.
- COSTE, D. (2006). "Pluralité des langues, diversité des contextes : quels enjeux pour le français ?". dans Castellotti, V. & Chalabi, H. (2006). *Le français langue étrangère et seconde.Des paysages didactiques en contexte*. Paris : L'Harmattan. pp. 11-25.

- DÉCAMBRE, REUTER, Y., (2002), « Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et maîtrise : première approche, revue de recherches en éducation, » pp. 7-27
- DEFAYES, J-M., (2010), « Heurs et malheurs de la grammaire en didactique des langues étrangères : redéfinitions, restructurations, réorientations », dans Enseigner les structures langagières en FLE, édés O. Galatanu, M. Pierrard, D. Van Raemdonck, M.-E. Damar, E. Schoonheere, P.I.E. Peter Lang, Bruxelles, pp. 19-32 .
- DEJEAN, C., GUICHON N., et NICOLAEV, V., (2010), « Compétences interactionnelles des tuteurs dans des échanges vidéographiques synchrones », dans Distances et savoirs (Vol. 8), pp. 377 à 393.
- DENIS, B., (2003), « Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? », dans Distances et savoirs, n° 1, vol. 1, pp. 19-46.
- DERIX, JOHANNA, et al. (2014). "From speech to thought: the neuronal basis of cognitive units in non-experimental, real-life communication investigated using ECoG. *Frontiers "dans Human Neurosciences , 8, p.383.*
- DUFON, M.A. (2010). « The acquisition of terms of address in a second language ». dans Trosborg, A. (Ed.). *Pragmatics across Languages and Cultures (Handbooks of Pragmatics)*. Berlin: Walter de Gruyter, pp. 309-332.
- ELLIS, N.C. (1998). "Emergentism, connectionism and language learning". *Language Learning*, 48:4, December. pp. 631-664.
- FOUGEROUSSE, MARIE-CHRISTINE (2001). "L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère », dans *Études de linguistique appliquée*, 122, pp. 165-178.
- FLAVELL, J. H., & WELLMAN, H. M. (1977). "Metamemory." dans R. V. Kail & J. W. Hagen (Eds.), *Perspectives on the development of memory and cognition*, pp. 3-34.
- GRIGGS, P. (2009), « À propos de l'articulation entre l'agir de l'usage et l'agir de l'apprentissage dans une approche actionnelle : une perspective

sociocognitive ». *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Barcelone, dans *Maison des langues*, pp. 79-100.

- GROSBOIS, M. (2011). "CMC-based projects and L2 Learning : confirming the importance of nativisation" dans *ReCALL*, vol. 23, n°3, pp. 294-310.
- GUICHON, N. (2007). "Recherche-développement et didactique des langues". *Méthodologie de recherche en didactique des langues. Cahiers de l'Acedle*, 4, pp.37-54.
- HAMMARBERG, B. (2006) : « Activation de L1 et L2 lors de la production orale en L3 : Étude comparative de deux cas, Acquisition et Interaction en Langue Étrangère », pp.45-74.
- HAMMARBERG, B. (2001). "Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition". dans J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition*.pp. 21-41.
- HAMMARBERG, B. (1998), "The learner's word acquisition attempts in conversation." dans D. Albrechtsen, B. Henriksen, I. M. Mees and E. Poulsen (éds), *Perspectives on Foreign and Second Language Pedagogy*, . Odense University Press, Odense, pp.177-190
- JEANNERET, TH. & PY, B. (2002) : « Traitement interactif de structures syntaxiques dans une perspective acquisitionnelle », dans F. Cicurel & D. Véronique (Ed.), *Discours, action et appropriation des langues*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, pp. 37-52.
- JIRARI, H., "Nouvelles orientations de l'apprentissage du français au Maghreb : de l'expérience du CLOM (MOOC) en Tunisie à la mise en place d'un cours hybride au Maroc, dans Fabien Liénardet Sami Zlitni (dir.). *Médias numériques et communication électronique : actes du Colloque International*. Le Havre : 2016, pp. 315-323.
- LE NINAN, C. et MIROUDOT, B. (2004) « Apprentissage du FOS. Diversité des situations d'enseignement », dans *Le français dans le monde*, « Français sur objectifs

spécifiques : de la langue aux métiers », janvier, Paris : CLE international, FIPF, pp. 106-114.

- MACWHINNEY, B., (1987). The competition model. Dans MACWHINNEY, BRIAN (ed.). *Mechanisms of language acquisition*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 249-308.
- MACWHINNEY, B., (2006). Emergentism: use often and with care. Dans *Applied Linguistics* 27: 4, pp. 729-740.
- MAURER, B. (2014). « La recherche-action : définition, principes, intérêt pour une amélioration des pratiques professionnelle ». dans *Pedagogy*, vol. 5, n° 5, pp. 671 -679.
- MERINI, C., PONTÉ, P., « la recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques ». Dans *Savoirs*, 2008, N° 16.
- MESSAOUIDI L., (2010), « La langue française au Maroc, fonction élitaire ou utilitaire ? », dans P. Blanchet, P. Martinez (éd.), *Pratiques innovantes du plurilinguisme, émergence et prise en compte en situations francophones*, Éditions des archives contemporaines, Paris, AUF, pp. 51-63.
- MONDADA, L. & s. PEKAREK DOEHLER (2000). "Interaction sociale et cognition située : quels modeles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? » dans *acquisition et interaction en langue étrangere* n° 12, 147-174.
- MONTAGNE-MACAIRE, D. (2007). " Didactique des langues et recherche-action ". dans *Les Cahiers de l'Acedle*, (4), pp. 93-119.
- NARCY, J-P. (1997) « Vers une pratique théorisée et humaniste ». dans GINET, A. *Du laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias*. Paris : Nathan, pp. 45-90.
- NISSEN, E., (2003), « La distance en formation aux langues par visioconférence : dimensions, mesures, conséquences », dans *ALSIC*. Vol. 6, n°2.

- NOYAU C. (1976) "Les français 'approchés' des travailleurs migrants: un nouveau champ de recherche", dans *Langue Française* 29 , pp.45-60.
- OUDRY, S., 2(004), «L'enseignement du français dans le supérieur scientifique et technique : BILAN ET PERSPECTIVES », dans *Revue langues et littératures*, Vol XVIII, pp. 29-36.
- PELTON, R. & al. (2010). *Action Research for Teacher Candidates : Using Classroom Data to Enhance Instruction*. Lanham, US: R&L Education, pp. 27-57.
- PERAYA D., (1999), « Médiation et médiatisation: le campus virtuel. Vers les campus virtuels », dans *Hermès*, 25, pp. 153-167.
- PERAYA D., (1998), « Théories de la communication et technologies de l'information et de la communication. un apport réciproque », dans la *Revue européenne des sciences sociales*, pp. 171-188.
- PLUSKWA, D., WILLIS, D., & WILLIS, J. (2009). "L'approche actionnelle en pratique: la tâche d'abord, la grammaire ensuite!" dans M.-L. Lions-Olivieri & P. Liria (Eds.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Barcelona: difusión, pp. 206-230.
- PORQUIER, R. (1974). « Progression didactique et progression d'apprentissage : quels critères ? » dans *Études de linguistique appliquée* n° 16, pp. 105-111.
- RIBA, P., (2009), « Conception et validité des tâches évaluatives dans une perspective actionnelle, le français dans le monde, la perspective actionnelle : approche par tâches », pp.124-132.
- ROLLAND, D., (2000), Français langue étrangère ou français langue seconde : le grand écart, dans *Le Français dans le monde*, 311, pp.42-43
- SELINKER, L. (1972). " Interlangage ". dans *IRAL*, 10, 3, pp. 209-231.
- SOUBRIÉ, T. (2008). Un nouveau cadre pour la conception d'activités TICE : la perspective actionnelle du CECR. Dans Bizarro, *Ensinar e aprender linguas e culturas estrangeiras hoje : que perspectivas ?* Porto : Areal Editores, pp. 68-81.

- SWAIN, M. (1985) Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. dans Gass, S. and Madden, C. (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*, New York: Newbury House., pp. 235-256.
- VERBUNT, G.,Le (2011), « Dialogue interculturel, éléments de réflexion », dans *Hommes et Migrations*, p. 118-126.
- WEINSTEIN, C. and MAYER, R. (1986) “The Teaching of Learning Strategies”. dans WITTRICK, M., Ed., *Handbook of Research on Teaching*, Macmillan, New York, 315-327.
- WILLIAMS, S. & B. HAMMARBERG (1998). “Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model”. Dans *Applied Linguistics* n° 19, 295-333.
- ZIAMARI, K., (2015), « les langues au Maroc: réalités, changements et évolutions linguistiques » dans *le Maroc au présent*, p 441-462.

Webographie

- BARNIER, G., (2009), « Théories de l’apprentissage et pratiques d’enseignement », [en ligne]. Consulté le 17-3-2014.
<http://ekldata.com/NzUdKlrZMry9JVz6wSMN-wmUHwA.pdf>
- BENTAIB, M., ET AL. (2012) « L'enseignement supérieur face aux nouvelles technologies ; un espace numérique contractuel », association epi [en ligne], consulté le 5-6-2015.
http://ifgu.auf.org/media/document/L_enseignement_superieur_face_aux_nouvelles_technologies.pdf
- CATROUX, M. (2006). « Perspective co-actionnelle et TICE : quelles convergences pour l’enseignement de la langue de spécialité ». Presented at the Journées d’Etude de l’EA 2025, IUT Bordeaux. [en ligne]. Consulté le 20-7-2016.
<https://gerflint.fr/Base/Espagne2/broute.pdf>

- CHAMI, M., (1982) « l'enseignement du français au Maroc : réalite et perspectives. », dans institut pédagogique national. [En ligne]. Consulté le 2-1-2015. <http://www.abhatoo.net.ma/maalama-archives/archives-textuelles1/developpement-economique-et-social/developpement-social/education-enseignement/politique-de-l-enseignement/l-enseignement-du-francais-au-maroc-realite-et-perspectives-texte-de-la-conference-faite-a-l-institut-pedagogique-nationale-le-3-decembre-1981>
- COLONNA, S., J. PYNTE, (2014), *Effect on comprehension of proposed/ postposed spatioal adverbial*. [en ligne]. Consulté le 11-11-2017 <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00908696/document>
- GULEA, M. (2003), « Psycholinguistique, cognition, communication », dans Dialogos, n° 8. [en ligne]. Consulté le 19-6-2014 <https://docplayer.fr/41482993-Psycholinguistique-cognition-communication.html>
- LINARD, M., (2001) : "Les TIC : des outils pour enseigner et apprendre autrement", <http://www.scolanet.org>. [en ligne], consulté le 13-2-2013
- NACEUR, A., (2006), psychologie cognitive,[en ligne], consulté le 11-5-2014 <HTTP://PF-MH.UVT.RNU.TN/60/1/PSYCHOLOGIE-COGNITIVE.PDF>
- PERRENOUD, P., (2002), « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? », université de Genève,[en ligne] consulté le 11-12-13 https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html
- PRESSLEY et HARRIS, (1990), "What We Really Know about Strategy Instruction" dans Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A, [en ligne], consulté le 28-7-2016 http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199009_pressley.pdf
- QUINTON, A., (2014) *Introduction à la Psychologie cognitive et aux techniques d'enseignement qui s'en inspirent*,[en ligne] consulté le 2-3-2015 <http://www.formations.philippeclazard.com/motivations.pdf>

- ROSEN, E. (coord). (2009). " Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue ". dans *Le français dans le monde, Recherche et applications*, numéro spécial 45, [en ligne], consulté le 20-10-2014.
<https://www.utpjournals.press/doi/abs/10.3138/cmlr.66.4.487>

- SEARA A., (2001). « L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours ». *Revista de Humanidades* [En ligne], 1, Article 8, consulté le 9-1-2015 2013.
https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista1articulo8.pdf

- WHITE C-J, (2004), Independent language learning in distance education: current issues, proceeding of the indepent learning conference, 2003. [En ligne]. Consulté le 24-11-2015.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.111.1074&rep=rep1&type=pdf>

- YOUSSEF, N., (2010), « La place de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage du FLE », dans Archives-ouvertes, [en ligne]. Consulté le 10-04-2016
<https://arlap.hypotheses.org/5022>

- ZANNI, C., (2013), « Développer une compétence plurilingue en classe de langue vivante et étrangère à l'école élémentaire : le lexique, au service de la promotion du plurilinguisme ». dans archives Ouvertes. [en ligne], consulté le 5-2-2016.
<https://core.ac.uk/download/pdf/53007041.pdf>

Thèses :

- COSEREANU, E. (2010), *Le rôle de la négociation et de la rétroaction corrective dans l'acquisition des langues secondes. La situation des tâches d'interaction en communication synchrone étudiée sur le cas du français langue étrangère*, Thèse de doctorat, Université de Technologie de Compiègne, éd. ANRT, 2011, 880 p.

- COMBES-JONCHERAY, M.-F. (1999). *Les différences entre input et output chez les étudiants en anglais commercial des classes de BTS Commerce international*. Thèse de doctorat. Compiègne. Université de technologie de Compiègne.
- HAIDAR, M., (2012), *L'enseignement du français à l'université marocaine : le cas de la filière "Sciences de la Vie et Sciences de la Terre et de l'Univers.*, thèse de doctorat.
- KHALIL, H, (2011) *Exploitation du potentiel d'internet pour consolider l'intake dans l'apprentissage du fle (français langue étrangère) : quelles tâches proposées sur Internet pour améliorer l'acquisition chez des apprenants arabophones de FLE en Égypte ?* thèse.
- QOTB H., (2009), *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par Internet*, Paris, Publibook.

Documents officiels :

- CONSEIL DE L'EUROPE. (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Division des langues vivantes. Strasbourg: Didier.
- MEN, (1974), *Instructions officielles pour l'enseignement du français*, Rabat.

Dictionnaires :

- CUQ, J.-P. (2003). *Dictionnaire didactique du français langue étrangère (seconde)*. Paris : CLE International.
- ROBERT, J.-P, (2008) *Dictionnaire pratique de didactique du fle, l'Essentiel français*, 2eme édition, ophrys.

Index des figures

Figure 1: Répartition des locuteurs amazighophones par variété linguistique à l'échelle nationale (HCP, 2007).....	29
Figure 2: la structuration du système éducatif marocain après la réforme de 2002/2003	36
Figure 3: Evolution des étudiants de l'ES	42
Figure 4: Schéma d'après M.R Gagné (QUINTON : 2014, 2)	53
Figure 5: Le double cycle d'apprentissage	90
Figure 6: Représentation simplifiée du modèle d'ergonomie didactique	91
Figure 7: Le design explicatif (inspiré de Creswell et al., 2006)	204
Figure 8 : Déroulement du parcours	213
Figure 9: modèle du déclenchement des SPA à l'écrit.....	223

Index des tableaux

Tableau 1 : Macro tâches ou tâches sociales (J.-P. Narcy-Combes 2012 : 12)	72
Tableau 2: Micro tâches (J.-P. Narcy-Combes 2012 : 12).....	74
Tableau 3: Différences entre AC et PA (Narcy-Combes 2012 : 10)	75
Tableau 4: Représentation schématique des principaux courants théoriques (Kozanitis, 2005, p. 1-14)	77
Tableau 5: Différenciation entre les situations d'enseignement : français général et le FOS (Mangiante & Parpette, 2004 : 154)	111
Tableau 6: Les deux niveaux de la classe inversée.....	141
Tableau 7 : Eléments méthodologiques retenus pour l'analyse du développement langagier	226
Tableau 8: Nombre d'occurrences de connecteurs dans les tâches sociales et l'examen	229
Tableau 9: Nombre d'occurrences de différents types de connecteurs dans les tâches sociales et l'examen	229
Tableau 10 : Occurrences de connecteurs dans les courriels et types de SPA observés.....	231

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire étudiant

Il s'agit d'une enquête réalisée dans le cadre d'une étude qui se fait au niveau de l'université Mohammed V-Agdal, consistant à présenter certains aspects de l'enseignement du FLE¹ au sein de la Faculté des Sciences de Rabat. Son but est de déceler, d'analyser et surtout de remédier aux problèmes liés à la maîtrise de cette langue. Merci de bien vouloir consacrer quelques minutes pour renseigner ce questionnaire. Les informations que vous allez nous fournir, nous seront d'une grande utilité. Nous vous en remercions d'avance.
NB : Vos réponses demeureront confidentielles.

1. Votre sexe :
 - Féminin
 - Masculin

2. Votre âge :

3. Ville d'origine ?

4. Etes-vous ?
 - Etudiant
 - Fonctionnaire

5. D'après vous, quel est le statut assigné à la langue français au Maroc ?
 - Langue seconde
 - Langue étrangère
 - Langue officielle
 - Autre :

6. Pour vous, la langue française désigne
 - La langue du prestige social
 - La langue du progrès
 - La langue de la modernité
 - La langue de la science
 - La langue des riches
 - Autre :

7. A votre avis, un cours de Langue et Terminologie est dispensé en parallèle des cours de spécialités (physique, chimie, optique, ...) :
 - Pour vous aider à mieux comprendre ces cours
 - Pour améliorer votre niveau en langue française
 - Pour assimiler le discours scientifique
 - Autre :

8. En dehors des cours, vous parlez, lisez :
 - En arabe
 - En Français
 - Autre :

9. Utilisez-vous le français dans d'autres situations ?
 - Oui

¹ Français Langue Etrangère

- Non
10. Si oui dans quelles situations :
11. Au Maroc, pensez-vous que la langue française est supplantée par :
- L'anglais
 - L'arabe classique
12. Quel est notre niveau de maîtrise du français ?
- Faible
 - Moyen
 - Excellent
13. Jugez-vous indispensable d'apprendre le français à l'université ?
- Oui
 - Non
14. Si oui, quelle est son utilité ?
- Etudier d'autres disciplines
 - Décrocher un bon poste après l'obtention du diplôme
 - Autre :
 - Je ne sais pas
 - Aucune utilité
15. Pour une insertion professionnelle au Maroc, auriez-vous besoin :
- Du français
 - De l'arabe
 - De l'anglais
16. Rencontrez-vous des problèmes en langue française ?
- Oui
 - Pas trop
 - Non
17. Si oui, ces problèmes sont-ils liés à/ au
- La compréhension écrite
 - La production écrite
 - La grammaire
 - L'orthographe
 - Lexique
18. Qu'est ce qui fait du français une langue importante pour vous dans un cours magistral ?
- Elle facilite l'accès à la science
 - La bibliographie est disponible en langue française
19. Parvenez-vous à suivre pendant un cours de français ?
- Facilement
 - Ça va
 - Difficilement
20. Existe-il une relation entre le cours magistral et le cours de langue ?
- Oui
 - Non
21. Que pensez-vous des cours de français dispensés à l'université ?
- Bons

- Moyens
- Insuffisants
- Difficiles

Justifiez :

.....

.....

.....

22. Est-ce que le cours de langue répond à vos besoins ?

- Oui
- Non

23. Si non, dites pourquoi ?

.....

.....

.....

24. Arrive-il au professeur d'utiliser l'arabe en classe :

- Oui
- Non

Si vous avez répondu par « oui », dites pourquoi ?

- Pour proposer un synonyme
- Pour gagner du temps
- Pour mieux expliquer la leçon
- Autre :

25. En classe de langue, le professeur utilise :

- Un manuel
- Des documents

26. En cours de langue, le professeur utilise le magnétophone ?

- Oui
- Non

27. Le professeur, fait-il appel au TICE² pour les activités d'apprentissage ?

- Jamais
- Parfois
- Souvent

28. Que pensez-vous des classes inversées³ ?

- Intéressantes
- Ennuyeuses

29. Appéciez-vous le fait de travailler à distance avec votre professeur ?

- Un peu
- Moyennement
- Beaucoup

30. Vous préférez les cours dispensés

- Uniquement en présentiel (en classe)
- En hybridation (en classe/ à distance)
- Carrément à distance ?

² Technologies d'information et communication pour l'enseignement : vidéoprojecteur, baffle, ordinateur, TBI (tableau blanc interactif), lecteur audio...

³ Qui permettent à l'étudiant de suivre une partie du cours en classe et une autre partie du cours à distance (via g+ par exemple).

31. Jugez-vous important d'intégrer les TICE dans l'apprentissage des langues ?

- Oui
- Non

32. Pensez-vous que le volume horaire consacré à l'enseignement du français est suffisant ?

- Oui
- Non

33. Auriez-vous des informations ou remarques utiles à nous fournir concernant l'apprentissage du français à l'université ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Annexe 2 :

Entrevue retranscrite avec M. Jirari Hicham coordonnateur de la cellule LT

Q1-Que pensez de l'approche adoptée par le Ministère par rapport à l'intégration du module « LT » ou « LCC », si vous voulez, dans le système « LMD » ?

-Comme vous le savez, le système « LMD » est une phase d'évolution pour laquelle le Maroc a opté suivant une politique de réforme nécessaire à la modernisation de l'enseignement supérieur. Cette modernisation est en fait un enjeu inscrit dans la durée dont l'aboutissement repose sur la conciliation de 6 fondements :

1-L'organisation des enseignements en filière « semestres » et « modules », des contrôles continus et des examens réguliers.

2-La création de passerelles entre filières, établissements et universités.

3-La mise en place de modules de langue et de communication et d'informatique tout au long du cursus universitaire.

4-L'instauration d'un mécanisme d'orientation et de réorientation tout au long du projet de formation.

5-Le renforcement de modules à caractère général par des modules à caractère professionnalisant.

6-La préparation et l'insertion dans l'environnement socio-économique.

Vous me demandez ce que je pense de l'approche adoptée par le Ministère par rapport à l'intégration du module de langue et communication dans le système « LMD ». En toute franchise, je doute fort d'un quelconque rôle joué par le Ministère de Tutelle dans le processus d'intégration du module en question, étant donné que son ancrage dans le système « LMD » a été une prérogative de l'université de par l'autonomie organisationnelle et pédagogique dont elle jouit. En d'autres termes, les rouages administratifs de l'université ont toujours été les

véritables responsables de cette intégration qui demeure à nos jours difficilement soutenable à défaut d'une stratégie inter-universitaire rigoureusement coordonnée.

Q2-Que pensez-vous du module « LT » ? Répond-t-il vraiment aux besoins des étudiants ?

Traite-t-il de la langue et de la terminologie ?

-Il y a deux aspects à clarifier dans votre question. Premier aspect « LT », c'est le diminutif de « Langue et Terminologie ». C'est une formule adoptée à l'ouverture de l'année universitaire 2014-2015, la formule originelle était « LCI » : « Langue, Communication et Informatique », mis en place entre 2008 et 2009. Elle désignait un module constitué de deux éléments, l'élément « LC » (Langue et communication) et l'élément « Informatique ». La formule qui lui a succédé correspondait au diminutif « LM » (Langue et Méthodologie). Elle a été mise en œuvre entre 2009 et 2014 sous forme d'un module constitué de deux éléments, l'élément « Langue » et l'élément « Méthodologie ». Ce que je pense de « LT », je le pense également de « LC » et de « LM », cad qu'en tant que formules, elles ont été relativement improvisées vu qu'elles n'ont pas été développées selon une approche ingénierie. C'est d'ailleurs l'une des raisons qui a amené un établissement comme la faculté des Sciences de Rabat à reconnaître, officieusement, une pseudo-structure appelée « Coordination » et à conférer aux enseignants titulaires, chargés du module des langues, la double responsabilité de formaliser les enseignements dispensés dans le cadre de ce module et de les harmoniser entre enseignants honoraires. Le deuxième aspect : « qu'est-ce qu'on traite exactement dans ce module ? ». En ce qui me concerne, il a toujours été question de « LT » même lorsqu'on était dans la période où on perpétuait les enseignements de « LC » et de « LM ». Depuis les années 90 du siècle dernier, mes prédécesseurs didacticiens et praticien, au sein de la faculté des sciences de l'Education, n'ont cessé de faire valoir un état des lieux inquiétant sur la dégradation du niveau du français chez les étudiants au Maroc. La fracture linguistique, entre autres facteurs, observée après l'obtention du baccalauréat et l'accès à l'université a nécessité la préparation d'une nouvelle génération d'enseignants capables de remédier à cette fracture qui permettent, justement, aux étudiants d'employer correctement et simultanément le lexique général et le lexique spécialisé. Le dispositif qui dessert cette vision, je l'ai mis en place en fonction des besoins que je recueillis de vive voix dans les filières à ma charge. Si je peux le faire avec autant de conviction, c'est parce que j'identifiais clairement le statut de la

langue française en cycle de l'enseignement supérieur, à savoir, le français sur objectif spécifique. Les artisans de la réforme, qui ont eu le génie de proposer en dix ans trois formules différentes, n'ont pas pensé à définir le statut du français après le bac. Le mot vedette « Stratégie » est donc devenu une balle qu'on se renvoie entre l'institution ministérielle et l'institution universitaire

Q3-Alors, pensez-vous justement que le cours « LT » a suscité la motivation des étudiants par rapport au cours « LC » ? et comment ?

-Précédemment et en ce qui me concerne, il a toujours été question de « LT » mais pour rester dans le sillage de votre question, je l'aborderai sous un angle chronologique. « LC » est l'intitulé d'un cours reconnu par la faculté des sciences entre 2003 et 2008. « LT » est l'intitulé d'un cours reconnu par la faculté des sciences, toujours, depuis 2014. Par rapport à « LT », « LC » a suscité la motivation des étudiants. Vous me posez la question « comment » ?, je vais y répondre. Seulement, avant il faut préciser le « pourquoi ». Je vous cite brièvement trois facteurs :

1-Entre 2003 et 2008, les étudiants étaient témoins de la calomnie et du mépris manifesté par la quasi-totalité des enseignants des spécialités à l'encontre des enseignants de langue. Partant, la perception du cours de « LC » était biaisée.

2-Entre 2003 et 2008, toujours, il y avait quatre enseignants titulaires à la faculté des sciences pour plus de 30 enseignants honoraires. Ces derniers changeaient de session en session et affichaient une forte démotivation, vu la négligence de leurs dossiers, bien sûr dossiers de rémunération.

3- L'improvisation pédagogique à laquelle, mon équipe et moi-même, étaiement condamnés. Bien que plusieurs journées d'étude et de formations étaient organisées un peu partout au Maroc, entre 2003 et 2008, les recommandations à traduire en actions didactiques ne faisaient pas la différence entre les différentes orientations académiques, selon qu'il s'agisse d'une faculté de Lettres, de Droit ou de Sciences.

Ce contexte a conduit mon équipe à faire du militantisme pédagogique sur tous les fronts. Il a fallu agir sur la perception des enseignants de spécialité, stabiliser le corps des enseignants de langue (honoraires bien sûr) et repousser nos limites par l'auto-formation et la formation continue. Nous y sommes partiellement arrivés grâce aux efforts des chefs d'établissements, de certains d'administrateurs et de l'appui croissant des professeurs de spécialité. Cette dynamique a coïncidé, dès 2015 avec la formulation de la vision stratégique de la réforme 2015-2030 par le Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique qui a placé

au cœur de ses préoccupations l'enseignement des langues vivantes et l'intégration des « TIC » dans les dispositifs de formation. J'en ai profité pour convaincre mes collègues de la nécessité du changement. Fort heureusement, ils m'ont appuyé pour lancer une initiative au niveau de la filière de « SMPC » (Sciences de la matière, Physique –Chimie) et implique une dizaine d'enseignants dans la mise en place d'un cours hybride de Langue et Terminologie. Ce n'était pas une aventure lancée suite à un coup de tête. Entre Mars et Juin 2014, j'ai suivi une formation de formateurs, à distance, sur Claroline Connect aux côtés d'une équipe d'enseignants tunisiens dans le cadre d'un MOOC. En Juillet 2014, je me suis inscrit à l'université du Belc où j'ai travaillé sous la supervision d'Anna Vetter au CIEP sur la conception des contenus d'apprentissage en formation à distance, sur la classe inversée, sur l'ambiance bienveillante en formation par l'écoute active. Je passais juste après, à la rentrée au mois de Septembre, au sein de la Faculté des Sciences, beaucoup de temps auprès des étudiants de ma filière et la session d'immersion linguistique qui a eu lieu justement au mois de Septembre 2014 m'a fourni beaucoup de visibilité quant aux ingrédients nécessaires à une recette gagnante. Il a été, en effet, possible d'investir une partie du champ culturel des étudiants afin de partager de façon ludique l'usage qu'ils faisaient de l'outil numérique, à leur disposition, pour les réguler progressivement. Nous avons, en gros, activé ce que Leiv Vigotsky appelle la « Zone proximale de développement ». Résultat : les étudiants étaient majoritairement satisfaits, les données et les témoignages vous les avez puisque vous y étiez également.

Q4--A votre avis, les étudiants sont-ils conscients de l'importance du cours et de leur apprentissage du français ?

-Si les étudiants sont conscients ? En voilà une question dont la réponse ne pourrait être entièrement exacte que si elle est appuyée par des tests psychotechniques passés en masse qui n'avaient jamais été faits évidemment. Je ne peux, à cet effet, vous livrer que des observations de terrain. Certaines seraient communément admises, d'autres, peut-être, discutables. Partant d'une réalité familière, une fois le baccalauréat décroché, les jeunes lauréats manifestent un grand intérêt pour les concours d'accès aux grandes écoles. Bien entendu, ces grandes écoles publiques pour la plupart, de par leur cadre sélectif, n'en retiennent qu'une infime partie du flux de bacheliers à absorber. Ce flux alimente les circuits à accès restreint, cad les facultés traditionnelles à accès ouvert. Une fois reçus et au premier contact, l'enseignant se

retrouve face à une majorité complètement démotivée. Par exemple, lors de l'année 2013-2014, pour un échantillon de 50 étudiants inscrits en première année filière « Physique –Chimie » à la faculté des Sciences de Rabat, 27 affirment s'être inscrits parce qu'ils n'avaient pas d'autres choix, 8 parce qu'ils étaient obligés, 2 parce qu'ils étaient orientés et 13 parce qu'ils avaient un projet personnel. C'est à ce moment-là qu'on se rend compte que leur niveau de conscience, pour la majorité, est profondément ancré dans une culture utilitariste qui ne valoriserait les différents apprentissages que dans la mesure où ils seraient associés à des débouchés professionnels. Alors oui, ils sont conscients d'une certaine manière d'un cours quelconque, du moment qu'il est dispensé dans un établissement de renommée. Et non, ils ne sont pas encore conscients, dans leur majorité, de l'importance d'un quelconque cours suivi au sein d'une faculté. Leur première année de faculté, justement, nous permet à nous enseignants de réajuster leur préconstruit sociocognitif au sens où nous nous chargeons de leur rendre la sécurité, l'appartenance socio académique et surtout l'estime qu'ils pensent avoir perdue. Au-delà de leurs performances disciplinaires, leur majorité finit par se rendre compte de l'importance du cours de langue dans la préparation des cycles suivants ou de l'insertion professionnelle.

Q5-Alors justement dans un cours « LT », quelle est la compétence à développer en priorité selon vous ? Et pourquoi ?

-Permettez-moi de rappeler, dans un premier temps, ce que j'ai toujours recueilli comme besoins chez les différentes parties concernées. Je commence par l'évocation de deux extrêmes, le Ministère de Tutelle préconise l'approche par compétence de manière à créer une symbiose entre les cursus académiques et les débouchés socioprofessionnels. Le monde de l'entreprise n'investit que très peu dans le profil universitaire, en raison d'une certaine idée reçue selon laquelle un lauréat de faculté, par exemple, n'a pas de savoir-faire adapté aux exigences de l'employeur. Entre ces deux, l'université, les départements, les étudiants et les enseignants sont tous des profils demandeurs. Curieusement et vaguement, ils ont toujours demandé la même chose : savoir communiquer. Maintenant de mon côté, cela suppose que je devrai envisager mon action didactique sous l'optique d'un socle de compétences bien définies à l'exemple d'un cadre européen commun de références pour les langues. Mais aussi sous l'angle du **FOSS** en mettant au point un programme en concertation avec les spécialités. Au final, j'en arrivai au fait que dans un cours de « LT » dispensé en première année, si la matière grise ou l'objet d'étude est

emprunté à la physique ou mathématiques, le déroulement de l'apprentissage ciblera le développement progressif de la fluidité verbale de l'entretien et de la gestion d'une relation à l'occasion d'une mise en situation et de l'utilisation des outils méthodologiques et numériques à des fins de facilitation. Tout ça pour dire, la compétence à développer dans ce sens, est d'ordre interculturelle puisqu'elle permet à l'apprenant de créer des points de jonction entre ce qui est linguistique, ce qui est terminologique, ce qui est cognitif et ce qui est comportemental.

Q6-Pourquoi avez-vous opté pour des dossiers au lieu de travailler avec « Cap Université » ?

-Il n'y a pas de doute le fait d'avoir mis au point un manuel « Cap Université » est tout à l'honneur d'une équipe d'enseignants préoccupés par l'homogénéisation des pratiques. « Cap Université » a été aussi conçu pour approcher les apprenants de leurs spécialités. Il y en a ainsi un cas pour les Lettres et les Sciences Humaines, les Sciences et Techniques et les Sciences Juridiques, Sociales et Economiques. Toutefois, sa diffusion au sein des facultés traditionnelles a compromis son impact, il a été distribué au courant de l'année 2011. or entre 2009 et 2014, l'université préconise la formule de « LM » (Langue et Méthodologie), deux éléments de module séparés. La faculté des Sciences de Rabat a reçu le manuel de l'étudiant mais n'a pas reçu le manuel de l'enseignant, Cad le mode d'emploi du manuel de l'étudiant. J'ai donc recommandé officieusement son retrait, le temps que les enseignants reçoivent leur méta-manuel. Je dis officieusement car je venais de rentrer de Canada et ma demande de réintégration en temps que titulaire devait encore durer quelques mois. Entre 2012 et 2014, le problème est demeuré sans solutions, pire encore, l'établissement continuait à reconduire les manuels sans tenir compte des prescriptions contenues dans sa préface. A ce propos, il faut préciser que les enseignements reposaient sur l'accès à deux catégories de niveau et donc à deux manuels différents. « CAP université » de B1 et « CAP Université » B2. Le premier s'adresse aux étudiants inscrits en S1, S2. Le second aux étudiants inscrits en S3, S4. Je donne ce détail, car à un certain moment, l'établissement a supprimé le module des langues des semestres 3 et 4. Cette politique improvisée et non avisée atteignait son paroxysme, vu la négligence de la durée allouée aux semestres 3 et 4, au sens où la progression d'un niveau à un autre, d'un semestre à un autre était tributaire d'un volume horaire qui restait en suspens. Autrement dit, l'établissement a daigné priver ses apprenants de 60H de cours sans prévoir et trouver une quelconque forme de

compensation. Sur le terrain, j'ai assisté à une nonchalance déconcertante qui a fini par désorienter mes collègues vacataires. Ils n'utilisaient plus un manuel de manière réfléchie mais consommaient un livre de recettes. Beaucoup sont même venus un jour me demander s'il y avait un autre manuel « Cap » à utiliser parce qu'ils auraient terminé les leçons des deux autres manuels. Il fallait, alors, prendre une initiative à l'horizon et pour la faculté concernée, et pour les encadrants et pour les étudiants. J'ai donc commencé par l'installation d'un cadre sélectif au niveau du recrutement des collègues vacataires intervenant à la filière à ma charge. La quasi-totalité des collègues titulaires m'a été garantie et mes collègues titulaires m'ont appuyé presque tous et se sont engagés à mes côtés de façon à définir un cadre organisationnel didactique et pédagogique adaptés. La mise en place d'un dispositif hybride au niveau de « SMPC » en a été le fruit. J'ai multiplié mes concertations avec l'ensemble des collègues pour, entre autres, vulgariser la mise en marche du dispositif en présentiel et à distance grâce notamment à une série de six dossiers thématiques élaborés donc par l'équipe des encadrants. J'en ai conçus trois pour le démarrage et l'habituation des jeunes professeurs à délimiter leur action didactique en fonction du besoin collecté, du volume horaire disponible et des modalités de scénarisation. Cela semblait aller de bon train avec la prise en charge des trois premiers dossiers, les trois autres ont été pris en charge par mes collègues vacataires qui ont travaillé soit en binôme, soit en petit groupe. Ces dossiers répondaient mieux aux attentes des étudiants, mieux que les manuels « Cap université ». Il faut dire que les dossiers conçus retraçaient la même progression thématique que celle adoptée dans les chapitres de cours de spécialité, alors que les « CAP » évoquaient des unités thématiques très peu ciblées. De plus, ces dossiers destinés aux étudiants étaient doublés d'un mode d'emploi, clairement défini à travers le descriptif du cours à dispenser en présentiel et le fascicule des activités à distance.

Q7-Au cours de ces deux dernières années vous avez adopté plusieurs types de dispositifs, pourquoi vous ne vous êtes pas contentés du 100% présentiel ?

-Il faut savoir tout d'abord que ce n'est pas parce que les MOOC et les SPOC sont très pratiqués dans le monde que l'enseignement présentiel est démodé. Il ne s'agit pas là d'un changement de tendance. Dans le cas d'un pays comme le Maroc, il est bien une réforme en crise qui a nécessité une nouvelle feuille de route, autre que le plan d'urgence adopté en 2009 par le Ministère de Tutelle. Je parle bien entendu de la vision stratégique de 2015-2030 qui a été officiellement recommandé par le Conseil

Supérieur de l'Éducation et de la Formation. Son texte évoque clairement l'intégration des TICE dans l'action didactique. En ce qui me concerne, j'ai essayé d'explorer entre 2006 et 2009 deux types de présentiel, le présentiel enrichi et le présentiel amélioré en intégrant différents outils multimédias durant, avant et après le cours. Seulement, je ne le faisais qu'avec les groupes d'étudiants à ma charge sans possibilités de généralisation pour des raisons que j'ai déjà évoquées. Entre 2006 et 2009, un établissement comme la Faculté des Sciences de Rabat comptait moins de 2000 étudiants inscrits, toutes filières de tronc communs confondues en première année de faculté. Entre 2014 et 2016, rien que dans la matière « SMPC », il y a eu plus de 2000 étudiants. Il fallait alors cesser d'improviser et préparer le terrain au lancement d'un dispositif convenablement configuré, conformément au référentiel de recherche aligné notamment sur des problématiques similaires aux nôtres.

Les travaux de Daniel Peraya, Lebrun... ont notamment permis la publication du rapport AISUP dédié à l'étude du dispositif hybride, plus précisément à l'exploration aux facteurs responsables de leur mise en œuvre. Ce processus s'est poursuivi, même après que j'ai quitté la faculté des Sciences de Rabat, aujourd'hui j'ai réussi à mettre en place un cours hybride à la faculté des Sciences et Techniques de Mohammédia avec un paramétrage nettement plus performant que celui de 2015.

Q8-Sinon, quelles sont les plateformes adoptées ? Et pourquoi ce choix ?

-Le choix de l'environnement numérique devait correspondre aux attentes des étudiants que j'ai pu recevoir par dizaine dans mon bureau, juste au terme de la session d'immersion en fin septembre 2014. Ils avaient apprécié l'approche de la classe inversée et particulièrement, le recours à des vidéos sur youtube pour apprendre. J'en avais profité pour observer leurs habitudes en cours de récréation et de constater à ma grande curiosité leur rattachement aux réseaux sociaux, même en présence les uns des autres. A ce moment là, j'ai pensé à un cours en présence allégé, complété par des rencontres en temps réel ou différé sur les communautés de google+. Le cours hybride qui en a découlé fait, favorablement, accueillir au point que sa médiatisation par les étudiants de SMPC donne envie à d'autres étudiants inscrits en Sciences Mathématiques ou en SVT d'en réclamer à leur tour. Après la session printemps 2015, vous m'aviez recommandé la plateforme Edmodo qui s'est avérée, plus tard, un bon choix étant donné qu'elle rappelle à bien des égards l'environnement de Facebook. Le plus important est que ces environnements soient intuitifs et faciles à utiliser, aussi bien pour les étudiants que pour les enseignants.

Q9-Les activités collaboratives qu'on propose au niveau du semestre permettent-elles vraiment d'exploiter tous les points linguistiques traités en classe ?

-Les activités collaboratives constituent de véritables prétextes pour des synthèses partielles en mi-session ou définitives en fin de sessions. Ces activités nous permettent d'évaluer le niveau de maîtrise linguistique mais aussi communicative, méthodologique et technique. Comme vous le savez, la pratique fondamentale des règles fondamentales de grammaire, syntaxe et d'orthographe est devenue tellement sensible chez un public de jeunes adultes ... débutants qui nécessite une remédiation articulée autour d'un défi véhiculé justement dans une macro tâche, cad un projet d'apprentissage complexe subdivisé en micro tâches. Alors, plus il y a des activités collaboratives, et plus on multiplie les aspects linguistiques au programme. Les exploiter intégralement dépend en grande partie de la qualité d'adhésion du public cible et des habitudes de travail de chaque étudiant. C'est donc d'autant plus difficile que je programme ces activités à partir de la mi-session.

Q10-Disposez-vous des outils TICE pour mener à bien le travail à distance avec les étudiants ?

-J'ai toujours compté sur mes propres moyens pour suivre le progrès de la technologie. La découverte continue de nouvelles ressources sur le web nécessite une veille permanente afin de trouver des substituts numériques aux accessoires et méthodes traditionnelles. Par ex, le prolongement du cours physique sur une plateforme comme Edmodo permet de renforcerau.... en associant le penchant des étudiants vers les réseaux interactifs à leur besoin d'apprendre autrement que par les voix canoniques. Si e dois contextualiser davantage, je pourrai aussi évoquer l'utilité d'un outil comme Padlet un espace de partage et d'échange idéal pour les travaux individuels et collaboratifs. J'y ai recours , pour permettre à des centaines d'étudiants admis dans des sections massives, de publier leur présentation vidéo et de les revoir autant de fois que faire ce peut. S'il n'y avait pas ce genre d'outils, vous imaginez bien le temps que prendront les interventions successives au sein d'un amphithéâtre et surtout le stress des regards et des bruits.

Annexe3 :

Résultats MOOC

Etudiants	Note TP bonifiée / 20	Note CF Bonifiée	
ABBASSI Outhmane	8,00	4,00	Rattrapage
ABOUNAAJA Fatima	17,00	8,75	Validé
ACHOU Boutaina	0,00	0,00	
ADDOU Salma	7,00	11,50	Validé
AIT BOUJMAA Loubna	1,33	0,00	
AIT-ESSAIH Abdelouahed	0,00	0,00	
AMMAR Hamza	7,00	10,25	Rattrapage
ANEZAGH Reda	0,00	0,00	
ATOURLABI Fatima-Zahra	15,00	12,25	Validé
ATQAOUESSE Mehdi	10,00	0,00	
AYAT Reda	12,00	12,00	Validé
BELACHMI Fatima Zahra	7,00	14,50	Validé
BELAYACHI Khadija	2,67	0,00	
BELKHOUSoufian	9,00	15,25	Validé
BELMEJDOUB Chadine	15,00	16,50	Validé
BOUDINA Achraf	0,67	0,00	
BOUHRIBAT Younes	1,33	0,00	
BOUIH Zakaria	10,00	10,00	Validé
BOUNGUI Oumayma	19,00	12,50	Validé
BOUTOUISSA Mohamed	1,00	0,00	
BOUYAHIA Doha	18,00	13,50	Validé
CHRAIBI Salah	18,00	18,50	Validé
DAHAQUI AHLAME	0,00	0,00	
ABBOUBI Arbia	6,00	0,00	
EL AOMARI Amina	0,33	3,50	Rattrapage
EL BERGUI Fatima Zahra	0,00	0,00	
EL FILALI Chaimae	15,00	14,50	Validé
EL GHIYAT Maria	3,33	3,00	Rattrapage
EL GOUACH Najwa	18,00	14,75	Validé
EL HADKI Otman	11,00	8,50	Rattrapage
EL HAMDANI Fatima Ezzahra	6,00	9,75	Rattrapage
EL HIRI Salma	2,33	0,00	Rattrapage
EL MEKKAQUI Douae	6,00	8,50	Rattrapage
EL MEZIANE Siham	8,00	10,00	Rattrapage
EL OMARI Driss	0,33	0,00	
EL OSROUTI Youssef	0,67	0,00	

TP x 25%
CF x 75%

ELOUARDI Hajar	6,00	8,50	Rattrapage
ENNAJDI Oussama	1,00	0,00	
ESSABAGH Ismail	9,00	13,50	Validé
ETTAHRI Oumaima	10,00	15,50	Validé
EZZAHIR Zakaria	8,00	17,00	Validé
EZZAIRI Ilyasse	9,00	17,25	Validé
FAZOUAN Ghita	17,00	14,00	Validé

FENNICH Mohamed Karim	11,00	15,00	Validé
GNAOUI Fatima Zahra	0,00	0,00	
GOUAZAB Meryem	3,33	0,00	
IDRISSI Hajar	12,00	16,00	Validé
IKKEN Nada	12,00	16,00	Validé
KENSI Jihane	1,33	0,00	
KHAFAJI Zineb	10,00	8,25	Rattrapage
KHARMAZ Wiame	0,67	0,00	
KHATIMI Khadija	8,00	14,00	Validé
KOUJANE Soukaina	15,00	16,00	Validé
KTATNI Amal	0,00	0,00	
LACHHAB Moufida	2,00	0,00	
LAKAOUBE Ayoub	0,33	0,00	
LAOUNI Amal	19,00	16,25	Validé
LIBRAHIMI Mehdi	15,00	17,75	Validé
MASROUR Ilham	12,00	13,50	Validé
MERJI Afaf	0,00	0,00	
MESRAR Ismail	12,00	0,00	Rattrapage
NAJAM Yasmine	15,00	12,50	Validé
NAMAT Mohamed	0,67	0,00	
NASRI Chaimae	3,00	0,00	
OUANNASS Nizar	0,67	0,00	
OUAARAB Samira	6,00	2,50	Rattrapage
RHAYOUR Soukaina	8,00	0,00	
SABIR Saadia	8,00	10,75	Validé
SAOUAK Sanae	1,33	0,00	
SOUISSI Yassine	6,00	0,00	
TAMBAKTI Alaa	19,00	14,75	Validé
TAOUFIK Allali	0,00	6,00	Rattrapage
WARHIM Moussa	0,00	0,00	

Annexe 4 :

Exemple de dossier travaillé en cours LT

En vous basant sur le support vidéo publié sur You Tube, répondez aux questions qui vous ont été envoyées. Vous êtes invité (e) à observer le délai prescrit ! Bon courage !

Lien support vidéo : <https://www.youtube.com/watch?v=M6fSFLvS3b0>

Déclencheur sur Edmodo

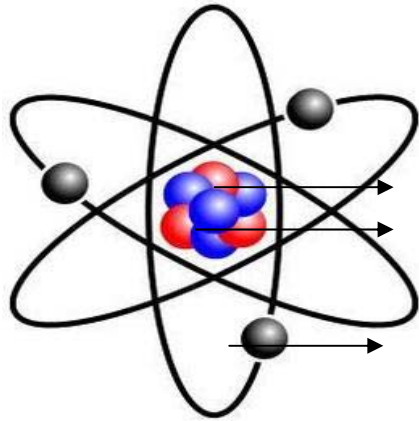
1-Énoncé de la macro-tâche : Présentez la structure d'un atome : ses composants (protons, électrons). Sur Edmodo, elle est formulée comme suit :

- 1- Choix multiple : De quel élément parle-t-on dans la vidéo : molécule, ion ou **atome**
- 2- Vrai ou **faux** : La loupe permet de voir un atome
- 3- Réponse courte : Qu'est-ce qu'on veut dire par « chambre à vide »
Une chambre à vide est une pièce qui totalement dépourvue air : l'endroit idéal pour tester diverses expériences de physique.
- 4- Choix multiple : Quel ordre logique suit la constitution de notre corps :
Molécule - atome - cellule
Atome - cellule - molécule
Cellule - molécule - atome
- 5- Correspondant : Faites correspondre chaque atome au nombre de protons qu'il contient :
Hydrogène : 1
Oxygène : 8
Uranium : 92
- 6- Réponse courte : Si l'atome fait la taille d'un terrain de foot, quelle serait donc la taille du noyau ?
Le noyau fera la taille d'un pois chiche
- 7- Choix multiple : De quoi est constitué un atome
De d'eau, de gaz, **de vide**

Micro tâche 1 :

- **Objectifs** : parvenir à faire correspondre chaque élément au composant qui lui convient et donner un titre à la structure proposée
- **Modalité** : individuellement
- **Aide de l'enseignant (e)** :

Faites correspondre chaque élément de l'encadré à droite à la partie qui lui correspond dans l'image à gauche:



Donnez un titre à cette image :

Micro tâche 2 :

Objectifs : passage du registre usuel au registre soutenu, distinction entre la phrase simple et la phrase complexe avec subordonnées relative avec « qui ».

Modalité : travail individuel.

Aide de l'enseignant :

Prétexte : Reconstituez les phrases afin d'obtenir une définition scientifiquement correcte.

Définition : remettez dans l'ordre la définition suivante

se noyau positivement d'électrons autour contient L'atome déplacent charge d'atome.
est comme un négativement nuage chargés d'un chargé qui la quasi-totalité de la vu qui

**Pour voir la correction
Supprimez l'encadré bleu**

Pour réussir ce genre d'exercice, l'étudiant doit mobiliser des connaissances qu'il possède déjà mais surtout son intelligence :

- Point de départ : la 1^{ère} phrase. Une phrase commence par une majuscule et se termine par un point.
- Constat : il existe deux pronoms relatifs.
- Procédure : reconstitution progressive

Micro tâche 3 :

- **Objectifs** : formulation d'une phrase simple, l'utilisation de la coordination, passage du registre usuel au registre soutenu.
- **Modalité** : en binômes ou en petits groupes.
- **Aide de l'enseignant (e)** : l'enseignant peut proposer un tableau périodique mais ça reste optionnel.

Voici deux états matières représentés dans les images ci-dessous. En vous basant sur le tableau périodique des éléments :

1/Identifiez chaque état de matière.

2/Trouvez la formule chimique de chaque molécule.

3/Présentez sa composition atomique (le nombre des électrons et des neutrons que contient chaque atome) suivant le modèle de phrase proposé dans l'encadré.



Micro tâche 4 :

- **Objectifs** : Identifiez les différents atomes, trouvez leurs symboles, ceci permettra le passage du registre usuel au registre soutenu.
- **Modalité** : individuellement
- **Aide de l'enseignant (e)** : l'enseignant peut proposer un tableau périodique mais ça reste optionnel.

A l'aide de la classification périodique des éléments, trouvez le nom ou le symbole des atomes suivants :

Symbole de l'atome	Le nom de l'atome
	Le chrome

Na	
Mg	
	L'azote

Micro tâche 5 :

- **Objectifs** : accorder les adjectifs qualificatifs, le passage du registre usuel au registre soutenu.
- **Modalité** : en binômes ou en petits groupes.
- **Aide de l'enseignant (e)** : l'enseignant peut proposer un tableau périodique mais ça reste optionnel.

Dans les phrases ci-dessous, barre le mot ou la formule en gras qui ne convient pas. Attention aux accords

Tous les électrons sont (différent / **identique**).

La masse des électrons est (**très petit** / très grand) devant celle du noyau.

L'atome est électroniquement (chargé / **neutre**.)

Le nombre des protons est(inférieur / **égal**) au nombre des électrons.