

**ACCULTURATION DES ÉTUDIANTS À LA LITTÉRATIE  
MULTIMODALE À L'UNIVERSITÉ DE BÉJAÏA : ENTRE  
NÉCESSITÉS ET OBSTACLES**

**ACCULTURING STUDENTS TO MULTIMODAL LITERACY AT  
THE UNIVERSITY OF BEJAÏA: BETWEEN NEEDS AND  
OBSTACLES**

**Lahlou BELKESSA**<sup>\*1</sup>

**Zakia AIT MOULA**<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Université de Bejaia, Algérie

<sup>2</sup> Université de Bejaia, Algérie

**Résumé**

Cette contribution tente d'explorer les nouvelles situations d'apprentissage imposées par la crise sanitaire mondiale qui a contraint les universités algériennes à changer de modalités d'enseignement et d'évaluation. Notre réflexion, centrée sur les apprenants, met l'accent, dans un premier temps, sur les différentes conceptions que les étudiants se font des types d'enseignement qu'ils reçoivent. Ensuite, nous tentons de décrire le plus finement possible leurs profils motivationnels. L'attention est portée sur les difficultés qu'ils disent éprouver, et en particulier les difficultés d'ordre langagier. Enfin, à partir des résultats de notre étude, nous engageons quelques réflexions didactiques pour favoriser la mise en place d'une acculturation des étudiants à cette littératie multimodale qui caractérise l'enseignement hybride.

---

\* Auteur correspondant

**Mots-clés** : littératie multimodale, enseignement hybride, discours universitaire, besoins langagiers, propositions didactiques

**Abstract**

This contribution attempts to explore the new learning situations imposed by the global health crisis which has forced Algerian universities to change teaching and assessment methods. Our reflection emphasizes the different conceptions that students have of the types of teaching they receive. We also try to describe their motivational profiles as precisely as possible. Finally, we undertake some didactic reflections to promote the establishment of an acculturation of students to this multimodal literacy.

**Keywords** : multimodal literacy, hybrid teaching, academic discourse, language needs, didactic proposals.

Les travaux autour de l'enseignement hybride ne sont pas récents. En Algérie, bien que quelques études (Maouchi, 2019; Touati, 2016; Hocine, 2011; etc.) aient tâché de mesurer l'impact de l'intégration des TIC dans l'enseignement, c'est la récente crise sanitaire qui a fait ressurgir le besoin de réfléchir sur la faisabilité de l'enseignement en ligne, sur son efficacité et sur les différents obstacles qu'il peut poser. Si un tel enseignement semble impossible dans les différents paliers de l'Education Nationale, l'université paraît *a priori* plus propice car elle dispose déjà d'une plate-forme Moodle. Ce que nous constatons en analysant les récentes publications autour de l'enseignement universitaire au temps du COVID, c'est qu'elles soulignent en premier lieu des difficultés techniques. L'intérêt de notre travail est de mettre en lumière d'autres types de difficultés des étudiants, notamment les difficultés méthodologiques et langagières.

## 1. PROBLÉMATIQUE

Notre réflexion démarre de constats autour de la mise en place de l'enseignement hybride à l'université algérienne. Ce que nous constatons sur le terrain souligne en effet une réticence de la part des enseignants face à des modalités d'enseignement auxquelles ils ne sont pas préparés, et une certaine anxiété ressentie chez les étudiants, surtout les nouveaux entrants à l'université. Le constat nous semble plus alarmant quand il s'agit d'interroger les besoins méthodologiques et langagiers de ces étudiants face à une littératie multimodale bien complexe.

Nous nous sommes alors demandés quels seraient les dispositifs à mettre en place pour accompagner les étudiants dans leur acculturation à la littératie universitaire multimodale, en particulier sur le plan méthodologique et langagier. Cette interrogation initiale nous a conduits à nous poser d'autres questions plus précises : quelles représentations ont les étudiants de l'enseignement hybride? Quels sont leurs profils motivationnels et cognitifs et à quel point correspondent-ils aux exigences des nouvelles situations d'apprentissage des formations hybrides ? Quels besoins les étudiants inscrits au département de Langue et Littérature françaises éprouvent-ils dans ce nouveau contexte d'enseignement ? Quelles propositions peut-on mettre en place pour aider, d'une part, ces étudiants à réussir dans ce contexte particulier et d'autre part, les enseignants à être plus efficaces?

Pour pouvoir répondre à ces questions, et étant donné le caractère exploratoire de notre étude, nous avons procédé par enquête menée par questionnaire à laquelle ont participé les étudiants inscrits au département de Français de l'université de Béjaia.

## 2. REPÈRES THÉORIQUES

Notre étude trouve son ancrage théorique dans trois perspectives d'obédiences différentes. Nous avons recouru, dans un premier temps, au champ des littératies en mobilisant la notion de *littératie numérique multimodale* (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012) qui nous semble mieux décrire la situation d'enseignement hybride qu'adopte l'université algérienne. Dans un deuxième temps, nous nous sommes basés sur la typologie de l'enseignement hybride de D. Peraya et Al. (2012) et R. Burton et Al. (2011). Et dans un troisième temps, pour décrire les profils des étudiants, nous avons fait appel aux travaux de Bandura (1993), de Viau (1992) et de Bouffard (2001) autour de la motivation et de son rôle dans la réussite des dispositifs didactiques.

### 2.1. Littératie multimodale

La littératie peut être définie comme, " *au-delà des savoir-faire rédactionnels et lecturels, une culture de l'écrit, qui permet à qui la possède de maîtriser le temps, l'espace, le monde d'une manière spécifique*" (Bouchard et Kadi, 2012: 11). L'université et les institutions scolaires sont centrées sur l'écrit, et même l'oral qui y circule est empreint du langage écrit. La situation est évidemment plus complexe que cela, mais retenons simplement pour les besoins de notre étude que le langage y est fortement littératié. Ce qui revient à dire que le langage y joue le rôle de constructeur cognitif.

L'intérêt de la notion de littératie dans l'appréhension des problématiques liées aux apprentissages disciplinaires comme la nôtre réside dans le fait qu'elle permet de rendre compte d'une situation d'apprentissage assez complexe où le développement d'une compétence langagière est directement lié à la construction des savoirs et des outils de pensée (Reuter, 2006 :150). Le travail

universitaire exige un haut niveau de maîtrise langagière ; les discours du supérieur sont à forte dimension heuristique. Et cette dimension ne cessera de s'accroître au fur et à mesure que les étudiants avancent dans leur cursus (Reuter Y., 2004; Rinck F., 2011; Moirand S., 2009; etc.). Si, au lycée, il est demandé aux élèves de se servir des outils langagiers pour assimiler un ensemble de connaissances qu'ils doivent au moyen du langage pouvoir reproduire, à l'université, l'enjeu est plus complexe, puisque les étudiants doivent non seulement assimiler les connaissances mais entreprennent également d'interroger le cheminement qui a permis de les produire. Et au bout de leur cursus universitaire, en situation de rédaction de mémoire ou de thèse, ils doivent interroger les connaissances disciplinaires existantes et en produire de nouvelles.

Du point de vue de l'évolution de l'apprenant dans sa carrière estudiantine, nous remarquons qu'il subit au moins deux ruptures majeures qui se succèdent et qui surviennent dans des moments de transitions entre deux littératies différentes. La première rupture de diverses natures (linguistique, discursive, méthodologique...) est marquée par le passage du lycée à l'université qui s'accompagne souvent, chez les étudiants, d'un bouleversement d'importantes dimensions cognitives de leur rapport à l'écrit » (Deschepper, 2008 :8). La deuxième, moins explorée que la première, survient entre *une littératie académique* et *une littératie de recherche* (Belkessa, 2018).

Dans la situation (post)pandémique actuelle, l'entrée des étudiants à l'université est marquée par deux ruptures simultanées. En plus de la rupture habituelle causée par l'éloignement des normes du fonctionnement des discours universitaires de ceux du lycée, les étudiants passent d'une littératie quasiment "unimodale" (les enseignements sont dispensés uniquement en présentiel aux lycées et se basent sur un

support écrit) à une *littératie numérique multimodale* (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012). Ils découvrent au même moment les discours universitaires dans toute leur complexité et des nouvelles modalités d'enseignement et d'évaluation.

La littératie multimodale imposée en Algérie par le contexte pandémique actuel apporte de nouvelles difficultés méthodologiques et langagières. Ces difficultés sont liées, selon toute vraisemblance, au type d'enseignement recommandé par le MESRS (2021), qui est dit hybride. L'enseignement hybride désigne tout *“dispositif de formation qui se caractérise par la présence de dimensions innovantes (accompagnement humain, modalités d'articulation présence – distance...) liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation.”* (Burton R. et Al., 2011).

Selon la note ministérielle datant de 21 Janvier 2021, l'université algérienne a privilégié un enseignement hybride, qui articule, pour permettre une continuité des activités pédagogiques durant le confinement de l'année universitaire 2019/2020, un enseignement en présentiel à un enseignement en ligne via les plateformes Moodle. Cette alternance présentiel/distanciel est maintenue jusqu'à nos jours. Cependant, il existe plusieurs types d'enseignement hybride qui tous ne se valent pas. Certains répondent mieux aux différentes recommandations des didacticiens et se centrent davantage sur les besoins des apprenants, tandis que d'autres correspondent à des enseignements transmissifs.

## **2.2. Types de l'enseignement hybride**

Nous nous référons pour rendre compte de la réception par les étudiants des pratiques enseignantes au département de français à la typologie établie par D. Peraya et Al. (2012) et R. Burton et Al.

(2011). Sur la base d'un ensemble de critères, ces auteurs distinguent six types différents d'enseignement hybride. Nous présenterons une synthèse de ces critères, en nous focalisant sur ceux qui nous permettraient de mieux décrire le contexte algérien.

Le premier type d'enseignement est représenté par la "scène de théâtre". Le cours en ligne constitue ainsi une représentation du cours en présentiel. Ce type d'enseignement est centré sur l'enseignant qui y joue le rôle principal dans la détermination des objectifs d'apprentissage et dans la constitution des dispositifs. Les espaces numériques servent ainsi de lieu de dépôt de documents qui sont réduits au minimum et qui sont de nature textuelle.

Le deuxième type est plutôt centré sur le savoir. Il accorde aux connaissances transmises de manière non-interactive une place primordiale. En l'absence de scénarisation pédagogique, l'enseignement en ligne se résume à déposer des ressources qui sont nombreuses et de diverses natures et à les consulter. Ce type d'enseignement est décrit par la métaphore de l'écran, résumant ainsi le rôle des outils numériques à la fonction d'un écran d'un ordinateur par exemple, qui est de dévoiler des contenus multimédia.

Quant au troisième type d'enseignement identifié par les auteurs, il est comparé à un cockpit. L'enseignant recourt à des outils numériques très importants dans un enseignement en ligne comme le système automatique des dépôts des devoirs sur les plateformes éducatives. Ces plateformes deviennent alors un centre de pilotage pour l'enseignant qui s'en sert pour impliquer les étudiants dans des tâches d'apprentissages de types réflexif et relationnel. Les activités interactives sont privilégiées mais demeurent facultatives.

Il semble qu'aucun de ces trois types ne permet une centration sur l'apprentissage, ni une véritable alternance/articulation entre le présentiel et le distanciel.

Le quatrième type d'enseignement décrit par D. Peraya et Al. (2012) et R. Burton et Al. (2011) est dit l'*équipage* parce qu'il engage les acteurs, enseignants et apprenants, dans une collaboration dont le secret est la communication tangible. Le rôle de l'enseignant ne se réduit pas à concevoir des documents et à les transmettre aux étudiants via des plateformes numériques, mais il assure la fonction de modérateur. Il doit en effet les accompagner sur le plan méthodologique et permettre à chacun d'eux d'intégrer des groupes de travail et de se sentir serein pour travailler avec ses camarades. Pour assurer une communication efficace entre ses étudiants, l'enseignant organise régulièrement des séances de chats ou de wiki auxquelles ils doivent participer. Les travaux en groupe sont ainsi privilégiés au même titre que les activités favorisant la réflexivité.

Le cinquième type distingué par les auteurs est comparé à l'espace public. La métaphore est déjà éloquent. Il se caractérise par son ouverture vers le monde extérieur, en faisant appel à des ressources externes et en impliquant des partenaires appartenant au monde économique et social. Les apprenants prennent le soin de choisir des parcours individualisés qui rendent possible une centration effective sur leurs besoins. Ils sont souvent impliqués dans une pédagogie de projet, en réalisant des travaux en groupe. Les outils technologiques sont ainsi exploités à grande échelle pour la mise en œuvre d'une pédagogie active et participative.

Le dernier type est le plus centré sur l'apprenant. Il est comme un écosystème où les acteurs interagissent dans un cadre harmonieux. On accorde aux apprenants une autonomie et une grande liberté dans le choix de leur parcours. Ces derniers sont mis dans des situations actives et participatives, que ce soit en



présentiel ou en ligne. Tout en assurant un accompagnement sur le plan méthodologique et métacognitif, l'enseignement met à la disposition des apprenants des ressources pédagogiques variées. Ce type d'enseignement se caractérise également par son ouverture vers le monde socioprofessionnel en faisant intervenir des acteurs sociaux qui ne sont pas forcément des universitaires.

Comme nous pouvons le remarquer à travers cette brève synthèse, l'enseignement hybride peut prendre des formes diverses et parfois contrastées. Mais le plus réussi de ces dispositifs d'enseignement ne garantit pas la réussite de l'apprentissage. Les apprenants présentent en effet des profils motivationnels différents que nous jugeons important de distinguer pour pouvoir mesurer le degré de pertinence de l'enseignement hybride mis en place à l'université de Bejaia, et arriver à diagnostiquer les différentes difficultés qu'ils rencontrent.

### **2.3. Le profil motivationnel et le maintien universitaire**

Avant de présenter les éléments définitoires du profil motivationnel sur lesquels nous nous sommes basés, nous expliquons d'abord son apport dans cette étude qui vise essentiellement l'analyse des besoins des étudiants.

La motivation, comme étant un ensemble de facteurs orientant les décisions d'un individu, ses actions et les efforts qu'il va fournir pour atteindre un objectif, renvoie dans le contexte d'apprentissage à *«un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'a un élève de lui-même face à son environnement et qui l'incite à choisir, à s'engager et à persévérer dans l'accomplissement d'une activité afin d'atteindre un but »* (Viau, 1994 : 7). L'ensemble des travaux portant sur le rôle de la motivation (Bandura,1993; Viau, 1992; Bouffard 2001) s'alignent sur le fait que les étudiants motivés ou ayant un profil motivationnel positif, sont ceux qui s'engagent davantage dans

leur parcours et fournissent ainsi plus d'efforts contrairement aux moins motivés qui tendent vers la passivité, le découragement et parfois vers l'abandon. La motivation devient, ainsi, un facteur déterminant dans la réussite ou l'échec des étudiants notamment dans des nouvelles conditions comme celles d'enseignement hybride.

A ce propos, l'étude de Viau (1994), a montré que la démotivation des apprenants se manifeste à deux moments : au début de leur formation lorsqu'ils ne trouvent aucun intérêt à la matière étudiée ou au cours de la formation quand les activités proposées par l'enseignant font défaut ou ne répondent pas à leurs attentes. De ce fait, des réflexions sur des mécanismes permettant de développer les profils positifs et de ne pas alourdir les profils négatifs s'imposent de plus en plus.

Le même auteur précise que le profil motivationnel, avec ses différentes sources, influe considérablement l'engagement cognitif et la persévérance de l'apprenant (Viau, 2004). Le premier correspond à l'effort mental que l'élève fournit lors de la réalisation d'une activité d'apprentissage et le deuxième renvoie au temps que l'élève consacre à des activités d'apprentissage.

Nous ne prétendons pas réaliser une description détaillée et exhaustive des différents profils motivationnels de notre public, mais, en nous référant aux travaux de Bouffard (2001), nous tenterons de les présenter selon trois facteurs : Le sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 2007), la conception de l'intelligence (Dwek, 1990) et les buts d'apprentissage (Bouffard, 2000,2001).

### **2.3.1. Le sentiment d'auto-efficacité**

La description des profils motivationnels des étudiants que nous avons réalisée n'est pas fondée sur leurs pratiques réelles, mais

seulement sur leurs perceptions puisque ces dernières constituent « *les principales sources de la dynamique motivationnelle* ». (Viau, 2009).

Le sentiment d'auto-efficacité se définit « *comme un phénomène situé sur un continuum allant de faible à élevé, qui concerne les croyances qu'entretient une personne sur les ressources qu'elle détient, et sur sa capacité de les mobiliser et d'accomplir les actions requises pour répondre aux exigences d'une situation donnée* » (Bouffard, 2001 : 4). Il s'agit donc de définir la perception qu'ont les étudiants de leurs propres capacités et de ce qu'ils sont capables de réaliser. Avoir une perception positive ou négative sur leurs capacités, a un impact direct sur le choix des activités, l'investissement et l'engagement, leur niveau de difficulté, l'intérêt, la persistance devant les obstacles, et, ultimement, le rendement académique (Rondier, 2004; Bouffard, 2001; Bandura, 2007).

### **2.3.2. La conception de l'intelligence**

Dwek (1990) distingue deux conceptions différentes de l'intelligence ; la première la considère comme une capacité fixe et non contrôlable et la deuxième l'envisage comme une qualité dynamique et améliorabile grâce aux efforts. Ces conceptions orientent différemment les buts d'apprentissage et décident de l'attitude des individus envers l'effort et l'apprentissage. Selon Bouffard, avoir une la croyance « *que l'intelligence est une qualité malléable le conduirait à vouloir développer et améliorer cette qualité. Comprendre et apprendre seraient ses objectifs prioritaires* » (Bouffard, 2001). L'étudiant ayant cette conception pourrait évoluer puisqu'il considère les apprentissages comme un moyen de développement et il sera par conséquent capable de relever les défis malgré les échecs ou les regards dévalorisant des enseignants (Issaieva, 2013). A l'inverse, les étudiants ayant une conception statique de l'intelligence, l'effort est perçu comme

inutile puisque l'intelligence est considérée comme une caractéristique individuelle, héréditaire donc, peu modifiable. Ces étudiants en situation d'échec, « *auront tendance à se sentir « nuls »*, voire « *impuissants* » et chercheront à éviter les tâches difficiles qui pourraient révéler leurs « *incapacités* » et faire l'objet d'un jugement négatif de la part de l'enseignant » (Issaieva, 2013).

### **2.3.3. Les buts d'apprentissage**

Selon Bouffard (2001), les buts d'apprentissage en contexte d'apprentissage se « *réfèrent fondamentalement aux raisons pour lesquelles un élève s'engage dans une activité donnée d'apprentissage* ». Deux principales catégories se distinguent selon Dweck (1986) : le but de maîtrise et le but de performance. Le premier correspond donc au désir d'apprendre, d'acquérir de nouvelles connaissances, de relever des défis en réalisant de nouvelles tâches, etc. Le deuxième, à l'inverse, se fixe comme objectif de se montrer meilleur et compétent par rapport aux autres. Dans ce deuxième cas, l'étudiant, se croyant faible et limité, tente de faire de son mieux mais tout en restant vigilant à ne pas prendre de risques pour éviter l'échec. Ce profil, le mène, par conséquent, à limiter les efforts à ce qui est juste suffisant pour ne pas échouer. L'effort cognitif requis dans les deux situations n'est pas le même ; il est plus important dans le premier et plutôt faible dans le deuxième.

Dweck et ses collaborateurs évoquent un lien direct entre la conception de l'intelligence et les buts d'apprentissage visés. Selon leur théorie, les buts sont orientés vers la maîtrise chez les personnes ayant une conception dynamique de l'intelligence et vers la performance chez ceux qui ont une conception statique de l'intelligence.

### **3. L'ANALYSE DES BESOINS DES ÉTUDIANTS À L'AIR D'UN ENSEIGNEMENT HYBRIDE**

Avant de rendre compte des résultats de notre étude, nous commencerons d'abord par présenter la population et l'outil d'enquête.

#### **3.1. Population et outil d'enquête**

L'étude que nous avons menée au cours de l'année universitaire 2020/2021 a ciblé les étudiants inscrits au département de français de l'université de Bejaia. 90 étudiants de tous les niveaux confondus ont participé à cette enquête. L'échantillonnage est de type aléatoire sur une population ciblant l'ensemble des étudiants du département.

Quant au choix de l'enquête, nous avons recouru au questionnaire mis en ligne sur Google Forms. Cette application nous a permis non seulement de ménager les efforts et le temps de passation mais également d'obtenir des résultats instantanés, croisés et précis.

#### **3.2. Éléments ciblés dans la conception du questionnaire**

Avec le questionnaire, nous avons tenté de répondre à nos questionnements de départ se rapportant aux représentations, au profil motivationnel, aux modalités de transmission et d'évaluation et enfin aux difficultés rencontrées par les étudiants. Ces éléments ont fait l'objet de quatre sections distinctes. La première propose deux questions relatives aux représentations des étudiants. Dans la deuxième section, nous avons demandé aux étudiants, de se prononcer sur leurs propres capacités, c'est-à-dire, sur ce qu'ils pourront ou pas faire dans ces nouvelles conditions d'enseignement apprentissage. Avec d'autres questions visant les différentes conceptions de l'intelligence, nous avons demandé aux étudiants de situer les leurs. Ensuite, nous les avons invités à s'exprimer quant à leurs buts d'apprentissage. Dans la troisième

section, les étudiants rendent compte, en répondant à une dizaine de questions, des modalités de transmission et d'évaluation. D'autres questions sont réservées pour définir leurs rôles et celui de l'enseignant dans ces pratiques. La dernière partie, qui nous intéresse le plus, comprend des questions sur les différentes difficultés rencontrées par les étudiants.

### **3.3. Résultats de l'enquête**

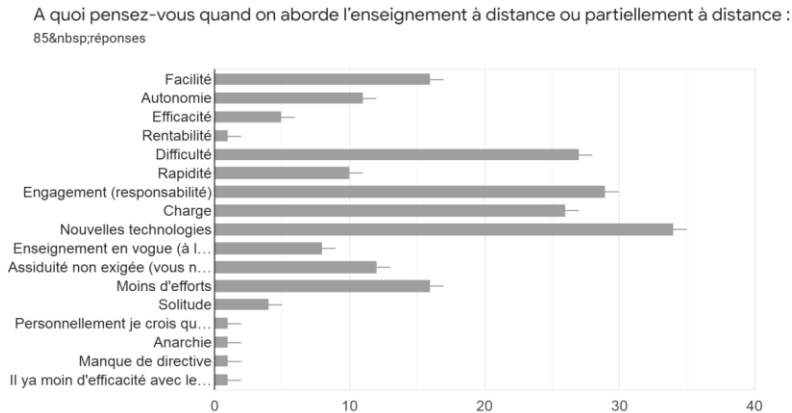
Les résultats obtenus concernent les déclarations des étudiants appartenant à des niveaux différents. Le traitement des données par niveau n'était pas recherché dans cette première étude exploratoire parce qu'il s'agit d'une nouvelle situation d'enseignement pour l'ensemble des étudiants. Si le niveau d'étude n'est pas déterminant dans l'étude des représentations et les difficultés, il l'est dans la description des profils motivationnels pour laquelle nous avons procédé au croisement des données selon les niveaux. Comme nous allons le montrer plus de détails, les réponses sont réparties entre les L3 (43.3%) L1 (23.9%) M1 (15.9%) , M2 (12.5%) L2 (3.4%).

#### **3.3.1. Représentations des étudiants**

Le premier constat à faire de l'étude des représentations est celui de leur diversité. En effet, les étudiants, non seulement, ne s'alignent pas sur les mêmes représentations de l'enseignement hybride mais ils en donnent des perceptions parfois opposées.

31.8 % de la population d'enquête relie ce type d'enseignement aux difficultés et 30.6% à la charge de travail. 34.1% d'entre eux l'associent à l'engagement, contrairement aux autres avec un taux inférieur (18.8 %) qui pensent à la facilité et au moindre effort.

## Graphique 1 : Représentations de l'enseignement hybride



Ces représentations s'expliquent par le basculement non progressif d'un enseignement en présentiel à un enseignement hybride.

### 3.3.2. Le profil motivationnel des étudiants

Les questions que nous avons posées sur les trois dimensions citées plus haut (le sentiment d'auto-efficacité, la conception de l'intelligence et les buts d'apprentissage) nous permettent de situer le niveau motivationnel des étudiants des différents niveaux. Nous nous sommes basés sur des questions à échelles (*Tout à fait d'accord, plus au moins d'accord, pas d'accord*) pour caractériser le sentiment d'auto-efficacité. Pour la conception de l'intelligence, nous proposons les échelles suivantes : *vrai, plus ou moins vrai, faux*. Et enfin pour les buts d'apprentissage, les enquêtés auraient, pour chaque proposition donnée, à choisir entre *toujours, parfois, souvent et jamais*. Ces échelles nous orientent pour situer les profils entre le positif et le négatif.

Quant au traitement des réponses, nous avons procédé au croisement des données selon les niveaux (du L1 au M2).

**Tableau 1. Sentiment d'auto efficacité**

L1	L2	L3	M1	M2
POSITIF	MOYEN	MOYEN	MOYEN +	

Pour nous permettre de caractériser, quoique globalement, les conceptions que les étudiants ont de l'intelligence, nous leur avons soumis un ensemble d'affirmations autour notamment du caractère immuable de l'intelligence. La majorité des étudiants de tous les niveaux partagent l'idée que l'intelligence est une qualité qui évolue avec le temps mais s'accrochent au caractère inné de cette capacité. Pour quelques-uns, les personnes intelligentes n'ont pas besoin de beaucoup d'explications pour comprendre mais doivent fournir des efforts pour réussir.

**Tableau 2. Buts d'apprentissage**

	L1	L2	L3	M1	M2
Avoir des notes pour accéder aux niveaux supérieurs	57.1 4%	/	61 %	35.7 1%	00
Enrichir leur bagage intellectuel	57.1 4%	33.3 3%	61 %	64.2 8%	
Atteindre le niveau de spécialisation	80.9 5%	33.3 3%	61 %	64.2 8%	72.7 2%

A partir de ces données des trois dimensions, nous pouvons donner une première description des différents profils motivationnels. Les étudiants de 1<sup>ère</sup> année ont un profil plus positif que les autres suivis par ceux de M1. L3 et L2 ont un profil moyen se situant entre le positif et le négatif. Ces résultats, peu concluants, méritent à notre sens d'être étudiés qualitativement.



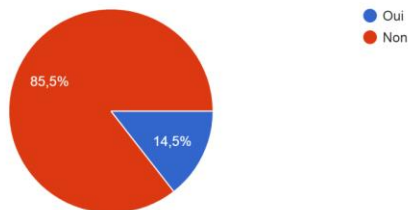
### 3.3.3. Modalités de transmission dans le cadre de l'enseignement hybride

#### Enseignement synchrone et asynchrone

Les modalités de transmission des cours au département de français sont principalement asynchrones soit un taux de 85.5%. Le manque de formation à un enseignement synchrone est la première explication à donner à l'absence d'un enseignement direct. D'autres raisons relatives aux moyens défectueux, aux problèmes techniques, aux difficultés des étudiants sont également à l'origine de cette absence.

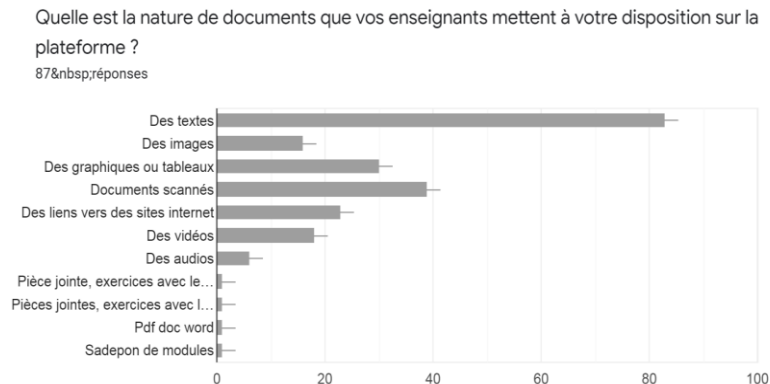
#### Graphique 2 : Assiduité aux cours en ligne

Assistez-vous aux cours en lignes dispensés en direct  
83 réponses



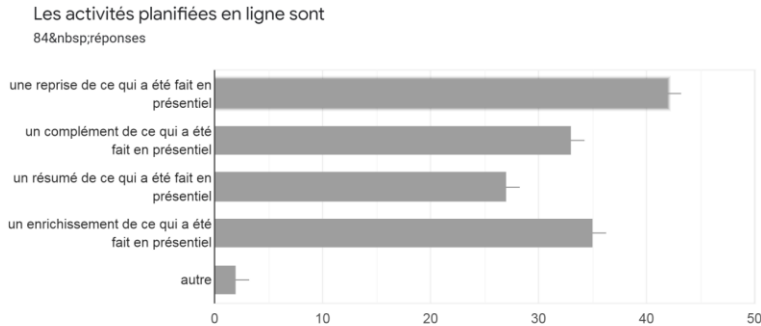
Comme le montrent les graphiques ci-dessous, les cours sont généralement présentés sous forme de textes écrits postés (95.4%) à côté des documents scannés (44.8), les liens vers d'autres sites (26.4) et enfin les vidéos (20 %).

### Graphique 3 : Nature des documents mis en ligne



Les contenus des cours postés en ligne varient entre une reprise de ce qui a été réalisé en présentiel (51%), un complément de ce qui a été fait en ligne (39.3%), un résumé de ce qui été fait (32.1%), un enrichissement de ce qui a été fait en présentiel (41.7%). Si les enseignants se contentent de poster des contenus déjà vus, ça serait, d'une part, dans la volonté de ne pas perturber les étudiants dans ces nouvelles conditions par des contenus non abordés en classe et d'autre part, pour permettre aux absents d'accéder aux cours dispensés. Cela n'a pas été constaté chez tous les enseignants, d'autres, au contraire, mettent à la disposition des étudiants d'autres contenus et d'autres liens, comme nous l'avons vu plus haut, pour plus d'enrichissement.

## Graphique 4 : Activités programmées en ligne



Les modalités d'évaluation sont diversifiées. Un taux important d'étudiants a connu les deux types d'évaluation en ligne et en présentiel même à des fréquences différentes. 8.1% d'entre eux n'ont réalisé que des évaluations en présentiel.

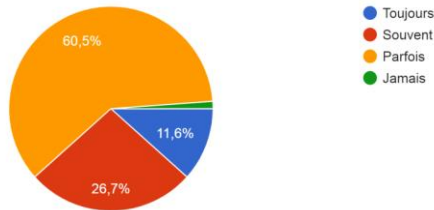
## Graphique 5 : Évaluations en ligne



Selon les 60.5 % de réponses, les objectifs des cours ne sont pas toujours explicités par les enseignants. Seulement 11,6% déclarent que les objectifs sont toujours explicités. La tradition veut que, si les objectifs sont donnés, ils sont transmis oralement et en situation de face à face.

## Graphique 6 : Explicitation des objectifs des cours

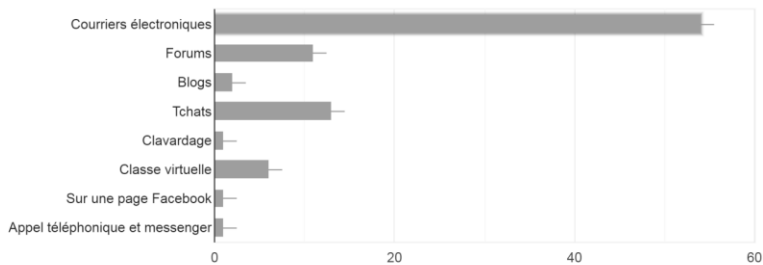
Les objectifs de chaque cours sont-ils clairement donnés par les enseignants  
86 réponses

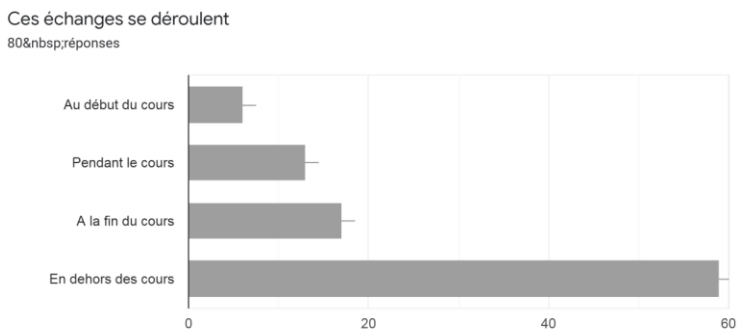


Le graphique suivant montre que les moyens d'interaction qu'offre l'enseignement hybride ne sont pas tous exploités. Les courriels électroniques présentent l'outil d'échanges le plus prisé (avec 70.1%) pour échanger avec les enseignants . Cela ne permet pas aux étudiants de se familiariser avec ces espaces et de tirer ainsi profit de leurs fonctionnalités et apports.

## Graphique 7 : Les échanges apprenants-enseignants

Les échanges avec vos enseignants et/ou étudiants se font via des :  
77 réponses



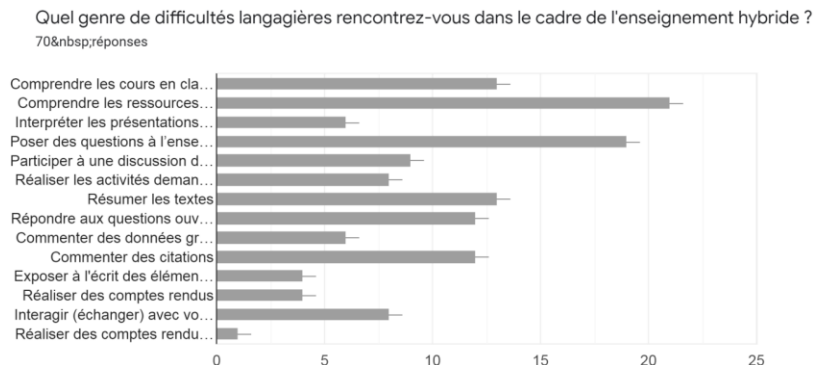


Ces échanges ne se font pas en direct et généralement s’effectuent en dehors des cours (73.8 %). Ils portent sur les contenus et les activités d’évaluation (des questions relatives aux cours 68.8 %, sur les activités d’évaluation (46.3%), sur l’avancement des travaux 20%, etc.). Il est clair que ces espaces ne sont pas exploités pour discuter des difficultés, échanger des expériences, décrire les stratégies d’apprentissage, etc.

### **3.3.4. Difficultés des étudiants dans le cadre de l'enseignement hybride**

Les premières difficultés auxquelles sont confrontés les étudiants sont d’ordre technique : difficultés à se connecter (42.9%) et à accéder à la plateforme (37%) ; d’autres sont méthodologiques relatives à la prise des notes 36%, à la réalisation des résumés 42.7% et des synthèses 37.3 %, à organiser les cours 26.7%, etc.

## Graphique 8 : Difficultés des apprenants en enseignement hybride



Comprendre les différentes ressources écrites est la principale difficulté langagière exprimée par les étudiants interrogés (soit un taux de 30%). Le résumé ne semble pas non plus être une tâche aisée pour 18.6 % d'entre eux. Commenter les citations et répondre aux questions ouvertes sont les types d'activités d'évaluation qui posent problème pour 17.1% d'entre eux.

Gérer les interactions avec les enseignants ou étudiants constitue un besoin langagier à prendre en charge puisque 27.1% de la population enquêtée éprouve des difficultés à poser des questions, 12.9% à participer à des discussions, 11.4% à échanger avec leurs camarades.

### 3.3.5. Synthèse

Les réponses des étudiants nous ont renseignés sur les représentations qu'ils ont de l'enseignement hybride. Elles varient entre les difficultés et la charge chez les uns et la facilité et le moindre effort chez les autres. Ces représentations vont orienter sans doute leurs comportements et leur engagement dans leurs apprentissages. Elles pourraient être source d'une bonne

motivation ou au contraire de démotivation. Cela dépendra de leur profil motivationnel. Ce dernier, comme nous l'avons constaté, n'est pas identique chez tous les étudiants. La première année d'intégration de l'université semble plus motivante, ce qui explique le profil positif des L1. Cette motivation pourrait baisser au fil des années pour plusieurs raisons liées probablement à l'échec très important observé en L1, c'est pourquoi des réflexions pour maintenir ces profils positifs et motiver d'autres semblent nécessaires.

Cette étude nous révèle également que l'enseignement hybride à l'université de Bejaia est essentiellement, pour ne pas dire exclusivement, asynchrone. Les étudiants reçoivent comme supports de cours des textes écrits de toute nature à côté de quelques vidéos pour des modules d'oral. Les échanges entre enseignants et étudiants ou entre les étudiants se réalisent surtout par courriels électroniques et se limitent aux questions relatives aux cours et modalités d'évaluation. Ces dernières peuvent faire objet de discussions des chats, blogs, etc.

Quant aux difficultés, elles sont inhérentes aux nouvelles modalités de transmission dans le cadre de cet enseignement hybride. l'étudiant est contraint de lire les différents types d'écrits, de les comprendre, en prendre notes, les résumer, les synthétiser. A l'examen, il doit savoir mobiliser les données synthétisées dans les commentaires et les différentes modalités d'évaluation.

Les nouvelles conditions d'échanges et d'interactions mettent l'étudiant dans de nouveaux espaces auxquels il ne s'est pas encore familiarisé (forums, blogs, etc.). Les types d'échanges, les modalités de discussions, les contraintes, les exigences de productions, pourraient être à l'origine des difficultés éprouvées par la population d'enquête.

#### **4. Propositions didactiques**

L'analyse des besoins que nous avons effectuée nous a conduits vers les principales difficultés que rencontrent les étudiants du département de français dans le cadre d'un enseignement hybride. Cette étude est précédée d'une description de leur profil motivationnel qui nous permet, comme nous l'avons vu plus haut, de mieux comprendre les attitudes et les comportements des étudiants et d'orienter ainsi les propositions vers le développement d'un meilleur profil qui les aide à s'engager et à s'impliquer davantage dans leurs apprentissages.

Suite aux résultats obtenus, il nous semble inévitable de coordonner les interventions à différents niveaux. Autrement dit, réfléchir à des pistes didactiques qui vont éclairer les pratiques des enseignants favorisant, d'une part, le développement d'une dynamique motivationnelle positive des étudiants et d'autre part, la limitation des difficultés aussi bien méthodologiques que langagières. Pour ce faire, nous distinguons deux volets : des propositions qui agissent sur les représentations et les dynamiques motivationnelles et d'autres qui agissent sur les difficultés exprimées.

##### **4.1. Agir sur les représentations et la dynamique motivationnelle**

Si les représentations et la motivation interviennent considérablement dans les buts d'apprentissage et influent, par conséquent, sur la qualité de l'effort cognitif des étudiants ; elles doivent être prise en charge en amont et au cours de la formation.

Dans ce qui suit, en nous appuyant sur les travaux de Viau(1994, 1999, 2004, 2006), Meece et al., (2006); Lardy et al., (2004); Chekour et al, (2015), Ryan et Deci(2000, 2002); Bandura (1986, 2013), nous apportons quelques suggestions ayant pour cible de susciter ou maintenir la motivation. Si cette dernière est tributaire



de plusieurs facteurs (climat de classe, les activités d'apprentissage, l'évaluation, etc.), l'intervention doit, donc, se faire à des différents niveaux relatifs à ces facteurs. Elle sera répartie selon les composantes du profil étudié : le sentiment d'auto-efficacité, la perception de l'intelligence et enfin les buts d'apprentissage.

#### **4.2. Sentiment d'auto efficacité et la perception de l'intelligence**

Pour améliorer, notamment dans ce nouveaux contexte d'enseignement apprentissage, le sentiment d'auto efficacité chez l'étudiant et l'amener vers une conception dynamique de l'intelligence, nous formulons des propositions axées, d'une part, sur le rôle de l'enseignant dans la conception et réalisation des activités et dans son évaluation et d'autre part, sur la rentabilisation des espaces d'interaction qu'offre l'enseignement hybride.

##### **Conception et réalisation des activités:**

- Suivre une progression allant du facile au difficile et du simple au compliqué.
- Proposer différents sujets et différentes façons de réalisation des travaux (plusieurs thématiques, méthodes de recherche, réalisation à l'oral ou l'écrit, modalités de transmission, etc.) et permettre à l'étudiant de faire ses propres choix.
- Proposer des activités à réaliser par des groupes hétérogènes pour favoriser la prise d'initiative, la collaboration, la coopération entre les étudiants et non pas la compétition (Meece et al. 2006).
- Veiller à ce que les consignes soient claires. Les capacités de l'étudiant sont freinées par l'anxiété et le doute de ne pas pouvoir accomplir la tâche

parce qu'il ne comprend pas ou il comprend mal ce qu'on attend de lui.

- Commencer, dans le cas des tâches difficiles qui risquent de démotiver les étudiants, par des exemples de réalisations incomplètes ou défailtantes des autres étudiants des années précédentes.

### **Evaluation**

- Agir différemment selon que les résultats insatisfaisants de l'étudiant reflètent un manque de compétences de base ou un défaut de mobilisation des compétences existantes.
- Donner la possibilité à l'étudiant, après la réalisation d'une activité, de comprendre ce qu'il a bien réussi ou ce qu'il doit améliorer avant de lui montrer ce sur quoi il a échoué.

### **Rentabilisation des espaces d'interaction (forums, blogs, etc)**

- Consacrer des moments en présentiel ou à distance pour la persuasion verbale (Bandura, 2013), c'est-à-dire, tenir des propos encourageants pour l'étudiant et exprimant la confiance en ses capacités
- Permettre aux étudiants de parler de leurs compétences, de leurs connaissances et ce, en utilisant un journal de bord.
- Permettre de discuter des expériences vicariantes (Bandura 1989) :, pour se rendre compte de ses propres capacités et les évaluer, l'étudiant peut observer les réalisations d'autrui, source d'information comparative. Des forums de

discussion peuvent être ouverts et animés pour cet objectif.

- Donner l'occasion aux étudiants de prendre conscience de leurs propres stratégies d'apprentissage en partageant leurs expériences avec d'autres étudiants (blogs, forums, etc.).
- Assurer aux étudiants des outils qui leur permettront de s'auto évaluer parce des autoévaluations régulières leur permettent de se rendre compte de leurs progressions. Le journal de bord en est un excellent exemple puisqu'il offre la possibilité de proposer des activités d'autoévaluation. Il peut demeurer privé ou partagé avec d'autres étudiants.
- Produire des feedbacks permettant aux étudiants de recevoir des explications sur leurs échecs afin d'adapter leurs stratégies aux tâches demandées. Ce feedback pourrait être l'objet de discussion entre étudiants dans des forums ou blogs.

#### **4.3. Orientation des buts d'apprentissage vers la maîtrise des contenus**

Comme il a été signalé plus haut, le sentiment d'auto-efficacité et la perception de l'intelligence impactent les buts d'apprentissage que se donnent les étudiants. Nous proposons dans ce qui suit, quelques orientations à même d'aider les étudiants à s'impliquer davantage dans leur apprentissage en ciblant les objectifs de maîtrise. Il est important :

- de définir au préalable, d'abord les objectifs d'apprentissage (des cours et d'évaluation) et ensuite, ceux qui renvoient aux compétences transversales (collaboration en groupe, présentation orale, implication dans des discussions)

- de donner du sens à l'acte d'enseignement /apprentissage et ce :
  - en recourant aux activités intégrant des situations authentiques.
  - en appuyant toujours la théorie par la pratique,
  - en inscrivant les activités dans une séquence logique qui définit les liens entre elles.
  - En tentant d'assurer le caractère interdisciplinaire des différentes activités proposées et d'expliquer leurs rapports avec d'autres matières.

#### **4.4. Agir sur les difficultés méthodologiques et langagières**

Nous n'allons pas nous étaler dans cette partie sur la nécessité de proposer des cours-guide qui pourraient aider les étudiants à maîtriser les outils technologiques avec des explications illustrées des différentes modalités d'enseignement (asynchrone et synchrone) et d'évaluation auxquelles ils seront confrontés et ce dès le début de l'année. Une rubrique en ligne pour discuter des éventuelles difficultés serait d'un grand apport pour les étudiants.

Les difficultés langagières et méthodologiques exprimées par les étudiants se résument comme suit :

- Difficultés à comprendre les ressources écrites
- Difficultés à prendre des notes (d'une source orale et écrite)
- Difficultés à produire à l'écrit (synthétiser, résumer, commenter)
- Difficultés à interagir dans les forums (poser des questions, participer à des discussions)

Nos propositions doivent, de ce fait, être orientées vers une approche qui garantit une prise en charge effective des besoins et qui contribue également et surtout au développement de la dynamique motivationnelle des étudiants. Il s'agit de prendre en

charge ces difficultés dans leur globalité en les inscrivant dans un continuum (Pollet, 1996, Ait Moula, 2014). Par continuum didactique, nous entendons, la logique « *qui retrace les différentes situations de transmission de savoir commençant par le cours magistral accompagné du photocopié et les séances de TP pour arriver au dernier maillon de la chaîne qui est l'examen écrit où les connaissances acquises des étudiants seront évaluées* » (Ait Moula, 2014 :11). Dans ce contexte d'enseignement hybride, il faut élargir le continuum didactique qui vise essentiellement les situations de communications universitaires, en s'intéressant à d'autres sources autres que le CM et le photocopié à savoir, articles scientifiques, extraits d'ouvrages, etc.

Dans le présent article, il n'est pas question de faire des propositions d'activités concrètes et pratiques mais plutôt de présenter un canevas d'objectifs généraux à cibler :

### **Comprendre les textes de spécialité**

- Préparer les étudiants à prendre conscience de l'importance des différentes sources d'enseignement hybride (photocopiés, articles, extraits d'ouvrages, etc.)
- Préparer les étudiants à se familiariser avec les différents textes de spécialité (linguistiques, littéraires et didactiques)
- Initier les étudiants aux caractéristiques de ces textes de spécialité (discursives, lexicales, etc.).
- Développer chez les étudiants les différentes stratégies de compréhension des textes.

### **Résumer les textes de spécialité pour les synthétiser**

- Préparer les étudiants à la technique de prise de notes
- Préparer les étudiants à prendre des notes à partir des sources écrites
- Préparer les étudiants à la technique du résumé
- Préparer les étudiants à la reformulation
- Préparer les étudiants au processus de la synthèse.
- Doter les étudiants des moyens langagiers pour synthétiser.

### **Mobiliser les synthèses dans les réponses d'examen**

- Préparer les étudiants à distinguer les différents types de questions
- Préparer les étudiants définir les contenus de réponses selon les consignes
- Préparer les étudiants au processus rédactionnel des différentes réponses aux questions d'examen (réponse brève, commentaires de citations, dissertations, etc)

### **Participer aux interactions**

- Amener les étudiants à distinguer les différents types d'interactions en ligne selon leurs objectifs
- Préparer les étudiants aux différentes caractéristiques de ces échanges.
- Préparer les étudiants à participer aux différentes interactions selon leurs objectifs.

La mise en place d'un enseignement hybride met l'étudiant devant une littéracie multimodale qu'il doit gérer. Toute réflexion sur les modalités de transmission de savoir et les compétences requises dans les pratiques enseignantes doit être nourrie par une analyse permanente et évolutive des besoins des étudiants. Cette

présente étude a montré comment une description des profils motivationnels et une analyse pointue des difficultés des étudiants pourraient orienter considérablement les pratiques enseignantes. Il est donc intéressant de réfléchir à d'autres pistes à mêmes d'enrichir ces analyses et ce, en prenant en charge, d'une part, d'autres dimensions dans la description des profils motivationnels et d'autre part, d'autres variables dans les analyses des besoins des étudiants (les niveaux d'études, la spécialisation, les modalités de transmission et d'évaluation , etc.).

## **BIBLIOGRAPHIE**

Ait Moula, Z. (2014). l'enseignement du français scientifique en « sciences et technologies » à l'université. Thèse de doctorat soutenue à l'université de Bejaia.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3)

Bandura, A. (2007). *A history of psychology in autobiography*, Vol. 9, pp. 43–75). In G. Lindzey & W. M. Runyan (Eds.), *American Psychological Association*. <https://doi.org/10.1037/11571-002>

Belkessa, L. (2018). De la littératie académique à la littératie de recherche dans le mémoire de master : rupture et/ou continuum. Thèse de doctorat. Université Frères Mentouri-Constantine 1.

Bouchard, R. et Kadi, L. (2012). Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture. Recherches et applications, *Le Français dans le Monde*, n° 51.

Bouffard, L., Bastin, É., Lapierre, S. & Dubé, M. (2001). La gestion des buts personnels, un apprentissage significatif pour des étudiants universitaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 503–522.  
<https://doi.org/10.7202/009962ar>

Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F. & Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 1(1), 69-96.

Chekour, M Chaali, R, Laafou, M & Janati-idrissi, R , (2015), Impact des théories de la motivation sur l'apprentissage dans le contexte scolaire <https://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1504c.htm>

Da Fonseca D, Cury F, Bailly D, Rufo M (2004). Les théories implicites de l'intelligence et les apprentissages. *Encephale*, 30(5):456-63.

Darveau, P. & Viau, R. (1997). *La motivation des enfants. Le rôle des parents*. Québec : Les Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec : Les Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

Deschepper, C. (2008). "Par où passe l'acculturation aux discours universitaires". Journée internationale du français langue étrangère JIFLE, . Université de La Réunion.

Dweck C.S. (1986), Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048



Edward L. Deci et Richard M. Ryan , (2002) , *Handbook of Self-Determination Research*, University of Rochester Press, 2002 (ISBN 978-1-5804-6156-6)

Henderson, V. L., & Dweck, C. S. (1990). Motivation and achievement. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 308–329). Harvard University Press.

Hocine, N.(2011).Intérêts pédagogiques de l'intégration des TICE dans l'enseignement du F.L.E : l'utilisation du web-blog dans des activités de production écrite. Synergies Algérie n° 12. pp. 219-226.

Issaieva, É, (2013), « Les conceptions de l'intelligence chez les élèves en fin du primaire en France », *Enfance*, 2013/4 (N° 4), p. 393-413. DOI : 10.4074/S0013754513004059. URL : [https://www.cairn.info/revue-enfance2\\_2013-4-page-393.htm](https://www.cairn.info/revue-enfance2_2013-4-page-393.htm)

Lebrun, M., Lacelle, N et Boutin J.-F. (2012). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Presses Universitaires du Québec.

Rondier, M. (2004), « A. Bandura. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 33/3, mis en ligne le 28 septembre 2009, consulté le 1 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/osp/741> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.741>

Maouchi, A. (2019). Les TICE à l'université : usages et effets sur la recherche. *المعيار*. Volume 23, Numéro 1, Pages 1134-1151

Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503. doi:10.1146/annurev.psych.56.091103.070258

MESRS (2021). Arrêté n°55 du 21 Janvier 2021.

Moirand, S. (2009). Qu'est-ce qu'un discours universitaire de recherche en lettres et langues? Dans J.-M. Defays, & A. Engelbert, *Principes et typologies des discours universitaires* (pp. 95-109). Paris: L'Harmattan.

Peraya D., Peltier C., Villiot-Leclercq E., Nagels M., Morin C. (2012). Typologie des dispositifs de formation hybrides : configurations et métaphores. Quelle université pour demain ? Canada. pp.147 - 155.

Pollet M-C (1997) « Discours universitaires ou genre académique : l'explicatif comme zone de (dis)continuité ». In. *Revue belge de philologie et d'histoire. Langues et littératures modernes Moderne taal- en letterkunde*. pp. 771-787, [en ligne] [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rbph\\_00350818\\_1997\\_num\\_75\\_3\\_4195](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rbph_00350818_1997_num_75_3_4195)

Reuter, Y. (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques*, n°121/122, pp. 09-27.

Rinck, F. (2011). Former à (et par) l'écrit de recherche. Quels enjeux, quelles exigences ? *Le français aujourd'hui*(174), pp. 79-89.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). On assimilating identities to the self: A self-determination theory perspective on internalization and integrity within cultures. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 255-273). New York: Guilford.

Touati R. (2016). Enseignement à Multimédia du FLE en licence de Français : l'intégration du multimédia dans l'enseignement de l'oral. Université de Bejaia. Thèse de doctorat de Français, option Didactique.

Viau, R., Joly, J. & Bédard, D. (2004). La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 163–176.  
<https://doi.org/10.7202/011775ar>