

**Un dispositif hybride pour un cours de production écrite en
français langue étrangère**
**A Hybrid Device for a Written Production Course in French as a
Foreign Language**

Chellouai Kamel

Université de Mohamed Khider-Biskra (Algérie)

kamel.chellouai@univ-biskra.dz

Reçu le: 15/09/2022

Accepté le: 07/11/2022

Publié le: 14/11/2022

Résumé:

Cet article prend appui sur une recherche en didactique des langues et des cultures menées dans le cadre de la réalisation de notre thèse. Notre recherche s'intéresse à l'apport d'un dispositif hybride supporté par la plateforme d'enseignement à distance "Moodle" destiné à l'apprentissage de la production de l'écrit en rapport avec les "métiers d'étudiants". Le dispositif, modulé par tâche d'apprentissage, est orienté du paradigme de l'enseignement vers celui de l'apprentissage. Le besoin d'améliorer les pratiques d'enseignement, d'apprentissage et d'accompagnement, nous a orienté vers la recherche-action. Cet article rendra compte de nos convictions initiales (présupposés) qui tiennent lieu de valeurs manifestes au service desquelles nous avons mené nos actions.

Mots clés: Dispositif hybride, Tâche sociale, Macro-tâche et Micro-tâche, Production écrite, Rôles de l'enseignant et de l'apprenant, Recherche-action.

Abstract:

The present article is based on research in the didactics of languages and cultures and it has been carried out within the framework of our thesis. Our research focuses on the contribution of a hybrid device supported by the distant learning platform "Moodle" pertaining to the teaching of written production in relation to "student professions." The device is learning-task modulated and it is oriented from a teacher-centred paradigm to a learner-centred one. The need to improve teaching, learning and support practices has oriented us towards action research. This article accounts for our initial convictions (presuppositions) which turn to be clear values and in the service of which we have carried out our research.

Key words: Hybrid device, Social task, Macro-task and micro-task, Written production, Teacher's and learner's roles, Action research.

Auteur correspondant: Chellouai Kame, **Email:** kamel.chellouai@univ-biskra.dz

1. Introduction :

Les formations hybrides sont de plus en plus nombreuses dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues et en particulier dans l'enseignement supérieur. Désignant des réalités différentes et s'appliquant à des dispositifs aussi divers que variés, ces formations dont le dénominateur commun est, entre autres, de briser la règle des trois unités – temps, lieu, action – caractérisant les modes de l'enseignement traditionnel, se définissent par « *la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance* » (Charlier B et al, 2006, p. 481). Ces dimensions ont trait aux modalités d'articulation des phases présentes et distantes, à l'accompagnement humain, aux formes particulières de médiatisation et de médiation, à l'utilisation d'un environnement techno-pédagogique et au degré d'ouverture du dispositif (Burton R et al, 2011, p. 73).

Dans le contexte francophone, le terme de « formation hybride » s'est stabilisé dans une acceptation qui fait de la coprésence des modes présentiel et distanciel l'élément fondamental dans la caractérisation de ce type de formation (Nissen, E., 2019, p. 23). C'est sous le prisme de cette articulation que sont conçues et planifiées les tâches d'apprentissage, et, les possibilités et/ou les exigences d'interaction entre les acteurs de la formation. Dans cette perspective la formation hybride en langues peut être définie comme une formation qui : « *Articule au sein de son ou de ses scénario(s) pédagogique(s) deux modes, le distanciel et le présentiel. La FHL fait appel à un accompagnement et elle intègre l'interaction, dans un mode comme dans l'autre, à travers la présence d'un (ou de plusieurs) scénario(s) de communication. Elle se base, au moins partiellement, sur une pédagogie active* » (Nissen, E., 2019, p. 26).

La mise en place d'un dispositif hybride nécessite une évaluation de son potentiel pour l'acquisition des langues et de sa validité théorique. A l'instar de Narcy-Combes, J.P. (2013), qui

propose de soumettre les dispositifs à « *une validation plus ou moins expérimentale (recherche-action, pratique réflexive)*» (McAllister J, 2013, p. 15), nous avons opté pour une recherche-action. Cette méthodologie se révèle la plus adaptée à notre objet de recherche dans la mesure où : « *L'objet qu'étudie la didactique des langues, même s'il semble plus pertinent de parler de L2, est une pratique sociale* » (Narcy-Combes J-P, 2005, p. 7).

L'objectif de notre travail est le développement des performances linguistiques et discursivo-pragmatiques en production écrite en FLE des étudiants, tout en visant à leur proposer une nouvelle expérience afin de favoriser le développement de leur autonomie et de les accompagner dans le processus d'appropriation de cette innovation pédagogique. Dans cette perspective, nous nous interrogeons sur les apports d'une formation hybride en classe langues, et plus précisément sur les conditions nécessaires pour le développement des performances des étudiants en production écrite en FLE dans un contexte académique. En partant de l'observation du terrain et en s'appuyant sur les réflexions théoriques, notre hypothèse d'action stipule qu'un dispositif hybride de formation, conçue selon les principes d'une approche par tâche, contribuerait au développement des performances des étudiants en production écrite en FLE des étudiants à condition d'intégrer les éléments suivants : l'articulation entre lecture et écriture, l'exposition les étudiants à des données textuelles (input) de quantité augmentée ; l'encouragement des deux modes de mémorisation et de production (par règles et par blocs lexicalisés) ; la médiation de la production en conformité avec la récursivité du processus rédactionnel, le recours à des outils technologiques qui permettent l'accès à distance à des ressources variées en L2, l'individualisation des parcours d'apprentissage, l'interaction entre les différents acteurs de la formation et la mise en œuvre de modalités de travail collectif.

Nous tenterons dans ce qui suit d'explicitier les présupposés qui ont sous-tendu la conception de la formation mis en place. Nous exposerons par la suite le dispositif et les actions menées. Finalement, nous présenterons le ressenti des étudiants les tâches sociales proposée, les tâches d'entraînement et de sensibilisations, des interactions entre les acteurs de la formation et vis-à-vis de la formation dans sa globalité.

2. Les présupposés théoriques :

2.1 Le développement langagier :

La mise en place de conditions favorables au développement langagier sans l'appui des théories traitant de ce développement (Narcy-Combes J-P et Narcy-Combes M-F, 2018, p. 230). Dans le cadre de notre travail, nous postulons l'existence d'une complémentarité entre les théories cognitivistes et les théories socio-constructivistes qui nous conduit à considérer l'apprentissage comme « *un ensemble complexe de processus largement déterminé par le social d'une part, mais aussi par la (neuro) psychologie de l'individu* » (Narcy-Combes J-P & Miras G, 2012, p. 42).

Compte tenu de l'hétérogénéité des apports des différentes théories d'apprentissage qui, à certain égard, paraissent contradictoires, Narcy Combes souligne l'existence d'un consensus sur les conditions nécessaires au développement langagier, à savoir : le besoin d'exposition à la langue, d'action, d'entraînement et de métaréflexion (Narcy-Combes J-P, 2018, p. 230). En fonction de notre compréhension du phénomène du développement langagier qui en découle de notre encrage théorique, nous avons opté pour l'approche par tâche, qui combinée à la technologie, semble offrir des "*circonstances organisatrices*" en favorisant la coexistence des conditions requises pour que l'apprentissage puisse avoir lieu (Narcy-Combes J-P, 2018, p. 230).

2.2. L'apprentissage par tâche :

L'apprentissage par tâche n'est « *ni une approche ni une méthodologie* ». Il est, selon C. Puren, *beaucoup plus* « *une proposition de conception* » (Puren C, 2008). La priorité est donnée au pragmatisme et à la focalisation sur le sens. Il est donc question de rendre les situations d'apprentissage plus signifiantes aux yeux des apprenants. Pour Vanden Branden (2006) la tâche est « *une activité dans laquelle une personne s'engage dans un but d'atteindre un objectif et qui nécessite d'utiliser le langage* » (Narcy-Combes J-P et Narcy-Combes M-F, 2018, pp. 230-231). L'apprenant est considéré à la fois comme utilisateur de la langue et acteur social qui agit en poursuivant un objectif communicatif pour atteindre un résultat concret (Rosen E, 2009, p. 8) dans le cadre d'actions collectives tant dans la classe que dans le monde réel (Bozhinova K-T, 2016, p. 88). Pour la caractérisation d'une tâche, nous pouvons retenir les critères suivants :

- La focalisation sur le sens : la tâche doit inciter les apprenants à traiter en profondeur le sens véhiculé par les données langagières ;
- Un objectif communicatif conduisant à l'action : ne se réduisant pas seulement à un prétexte pour apprendre la langue, la tâche doit être étroitement liée à l'apprenant et à son environnement ;
- Une centration sur l'apprenant : la tâche correspondre au niveau des apprenants, leurs objectifs et leurs besoins socio-professionnels. Elle doit également prendre en compte la familiarité des apprenants avec les outils technologiques. Une analyse des besoins s'impose ;
- Elle doit être authentique (ou holistique selon Narcy Combes) ;
- Elle doit permettre un retour réflexif sur le langage (*focus on form* (s)) en recourant à des tâches pédagogiques (micro-tâches) d'explicitation et d'entraînement afin d'attirer l'attention des apprenants sur les formes linguistiques contenues dans l'apport langagier. La nécessité d'une centration de l'apprentissage sur la forme est motivée par le fait que « *la prise en compte de la forme/formes améliore sensiblement et durablement la*

***Un dispositif hybride pour un cours de production écrite en français
langue étrangère***

structuration de L2 »(Narcy-Combes J-P, 2009). La tâche doit également favoriser la mise en œuvre stratégique de processus cognitifs et de compétences diverses.

Jean-Paul Narcy Combes (2005) propose la classification suivante :

Tâche sociales	Tâches individuelles
Complexe, holistique	Ciblée sur un point précis de syntaxe, phonologie, morphologie, lexique
Permettent les interactions et le travail collaboratif	Permettent le travail d'explication et d'entraînement spécifique à chacun
Projet	Concordanciers, et autres outils en ligne

Tableau 01 : Classification des tâches d'après Narcy-Combes J-P

Les Macro-tâches ont une validité sociale et s'appuient sur des hypothèses interactionnistes et socioconstructivistes comme le précise Narcy-Combes J.-P. (2012) (Bozhinova K-T, 2016, p. 91). Privilégions l'aspect interactif de l'apprentissage, ces tâches ont pour fonction de susciter les interactions qui déclenchent les processus cognitifs d'apprentissage et de stimuler l'investissement des étudiants. Elles fournissent des occasions de repérage (« *noticing* ») et de traitement en profondeur (*deep processing*) de l'*input*. Par ailleurs, l'*output* (la production) lors de la réalisation de la tâche va également permettre à l'apprenant de tester ses propres hypothèses en lui donnant des occasions d'expérimenter de nouvelles structures ou formes (*hypothesis testing*) et de réfléchir sur ses écarts (*metalinguistic function*). La prise de conscience des besoins individuels lors de la réalisation des tâches sociales accroît la motivation de l'apprenant à travailler sur des tâches complémentaires : les micro-tâches (ou les tâches individuelles). Ces tâches, qui ont une validité cognitive, correspondent aux hypothèses constructivistes et cognitivistes qui présupposent comme le souligne Narcy-Combes

(2012) que : « *le résultat d'un entraînement est transférable à des emplois réalistes*(Bozhinova K-T, 2016, p. 92) ». Ainsi, « *une tâche sociale [...] fait émerger des difficultés, un certain nombre de tâches d'entraînement (micro-tâches) sur des points spécifiques sera mis en place* »(Miras G & Narcy-Combes J-P, 2014, p. 22).

Les Macro-tâches et les Micro-tâches forment un ensemble de deux parcours qui peuvent se succéder ou bien se produire en parallèle en fonction des objectifs et des besoins constatés. Elles doivent être clairement articulées, au risque de confondre logique d'apprentissage et logique d'action. Cette dérive possible de l'approche par tâche est pointée par Chini (2010) en ces termes : « *L'entrée dans le système complexe de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère se fait par les pratiques constitutives de l'action sociale, ce qui conduit non seulement à une inféodation à la tâche des moyens linguistiques et langagiers, mais aussi à une prise en compte essentiellement événementielle de la co-action, entraînant de facto un recul de l'intérêt porté à la structuration des processus cognitifs et psycholinguistiques généralisables qui fondent tout apprentissage langagier* »(Grosbois M, 2012, p. 85). Il importe par conséquent comme le souligne Chini (2010) que la perspective (inter) actionnelle trouve le juste milieu entre action et réflexion en veillant à faire en sorte que « *la dynamique de co-action [...] porte aussi, dans une logique de médiation socio-constructiviste, sur la structuration de la langue* »(Grosbois M, 2012, p. 85).

2.3. Les apports de la technologie à l'approche par tâche :

Le recours à outil technologique présente plusieurs avantages : « *individualisation, autonomisation, auxquels s'ajoutent la motivation pour un matériel authentique (ou proche de l'authentique) et l'immersion qu'il propose, ainsi que pour la variété qu'il peut apporter* »(Pothier M, 2003, p. 52). Cependant, comme le souligne Catroux (2006), leur utilisation ne donne pas des solutions toutes prêtes (Bozhinova K-T, 2016, p. 102). Le plus important est, en effet, de

mettre en relation une théorie avec une fonctionnalité technologique, de prévoir son apport éventuel pour l'apprentissage et ensuite seulement, de construire des tâches dont l'efficacité sera vérifiée dans un dispositif concret (Narcy-Combes J-P, 2005, p. 173).

Les possibilités offertes par la technologie facilitent la mise en place de macro-tâche dans la mesure où elles permettent : l'accès à des matériaux nombreux en L2, la communication à distance (de manière synchrone ou asynchrone, à l'écrit ou à l'oral) ; l'échange des documents et/ou leur création en commun, la participation à des projets collectifs qui tout en donnant un statut d'acteur-créateur aux apprenants contribue mettre en place un apprentissage tourné vers le sens et l'efficacité de l'action et dont le caractère situé est le plus souvent source de motivation (Grosbois M, 2006, p. 36). Pour la conception de ce type de tâche, nous nous sommes tourné vers « *les atouts des dernières générations de TIC en matière d'information* » (Demaizière F & Narcy-Combes J-P, 2005, p. 60), et plus précisément, vers ceux qui relèvent du Web 2.0 qu'ils soient intégrés ou non dans une plateforme d'enseignement en ligne. Concernant les micro-tâches, l'intérêt du recours à la technologie est d'assurer un entraînement individuel sur des points spécifiques de la langue de manière autonome et en fonction des besoins et du rythme de chaque apprenant. Pour se faire, les logiciels proposent des tâches intégrant un suivi, des aides et un feedback instantané et automatique le plus souvent, de même que la possibilité de consulter une diversité de références.

2.4. Les rôles de l'enseignant et de l'apprenant :

La déstructuration des parcours d'apprentissage liée à l'intégration d'une composante distanciel et à l'approche par tâche modifie le rôle de l'apprenant et augmente la demande d'autonomie. Nous postulons que le recours à un dispositif de formation hybride confère aux apprenants le statut d'acteurs sociaux capables d'assumer la responsabilité de leurs apprentissages ainsi que ceux des membres

de la communauté à laquelle ils appartiennent (Grosbois M, 2006). Chaque étudiant est à la fois acteur de sa formation, et acteur de la formation de l'autre. Cet accompagnement par les pairs, qui constitue l'un des aspects caractéristiques d'une formation hybride, peut prendre des formes différentes telles qu': « *un étayage explicite, une entre-aide, ou encore des degrés de travail collectif divers, allant de la simple concertation jusqu'à la collaboration, voire l'établissement d'une communauté* »(Nissen, E., 2019, p. 162).

L'hybridation implique également un changement dans le rôle de l'enseignant et de ses relations avec les apprenants (McAllister J, 2013, p. 88). Dans une formation hybride (FHL), le rôle de l'enseignant se caractérise par sa singularité. Il doit porter l'intégration des deux modes en n'étant ni complètement enseignant¹ en présentiel ni complètement tuteur en distanciel (Nissen et al. 2011, cité par Vittet, F., 2018, p. 56). Certains auteurs mettent avant tout l'accent sur l'accompagnement qu'effectue l'enseignant dans le soutien de l'autonomisation de l'apprenant. Il devient ainsi un « facilitateur », un « guide », un « accompagnateur ». Dans ce cas, il convient que « *l'enseignant n'intervienne de manière directive en tant qu'expert qu'à la suite d'une demande explicite de la part de l'apprenant*» (Bozhinova K-T, 2016, p. 97) et que dans un souci de responsabilisation de l'apprenant, il est conseillé de « *ne pas étendre ce guidage par le tuteur outre mesure, et d'opérer davantage en amont, par une sélection des ressources, par la formulation de consignes claires dans l'environnement technologique, par l'exigence de tenir un journal de bord, par la proposition d'une permanence* »(Nissen, E., 2019, p. 152). Afin d'aider les étudiants et de les inciter à prendre en main leur formation, nous avons mis en œuvre un accompagnement permettant le développement non

¹ Dans certain dispositif, c'est la même personne qui assure les deux fonctions. Cela est considéré comme un atout par Nissen & Soubrié (2011)

seulement les capacités cognitives et langagières des étudiants (savoir transférer et développer des connaissances, savoir agir en langue cible), mais aussi leurs capacités organisationnelles (savoir gérer et planifier leur travail et leur apprentissage), méthodologique (savoir réaliser les tâches proposées de manière appropriée), sociale (savoir interagir avec les autres acteurs de la formation) informationnelles (savoir chercher et traiter l'information), métacognitives (savoir améliorer sa manière d'apprendre), socioaffectives/ motivationnelles (savoir se prendre en main en s'impliquant dans la formation prenant) (Nissen, E., 2019, pp. 143-144).

3. Le ressenti des étudiants :

3.1. L'expérimentation :

La phase principale de notre recherche consistait dans la mise en œuvre d'une formation hybride basée sur une approche par tâche. Rappelant que cette formation avait pour objectif de développer les aspects linguistiques et discursivo-pragmatiques de la production écrite en FLE des étudiants à travers la participation à des tâches qui assurent une utilisation authentique de la langue et une réflexion métalinguistique afin de favoriser la déconstruction/reconstruction de leurs représentations. Deux tâches de production écrite dont le déroulement s'est réalisé sur plusieurs étapes en alternant : travail en présentiel et travail en distanciel.

Pour le travail de rédaction, nous avons sélectionné certains outils internes à la plateforme institutionnelle Moodle : Carte mentale (pour la planification de leurs textes), Wiki (pour la rédaction individuelle ou collective de leurs textes), Atelier (pour une révision de leurs textes), Blog (pour la publication de leurs textes) et enfin le Chat et le forum (pour favoriser l'interaction et les échanges entre les différents acteurs de la formation). Tout au long du processus rédactionnel, les étudiants pouvaient également consulter en ligne des fiches de cours (portant sur l'argumentation), des fiches d'aide méthodologique (portant sur la méthodologie à suivre pour la

rédaction d'un essai arguments), des fiches d'aide linguistique (portant sur les points de langues en rapport avec le genre discursif suscité). Nous avons aussi proposé aux étudiants un certain nombre d'outils d'aide à la rédaction afin de les accompagner dans la recherche d'informations, de mots, d'expressions et dans la correction orthographique et grammaticale de leurs textes (Moteur de recherche *Google*; Traducteurs automatiques "*Google*" et "*Reverso*"; Dictionnaires contextuels "*Reverso Context*"; Correcteurs grammaticaux en ligne "*Bon Patron*" et "*Reverso*").

Les tâches sociales (les macro-tâches) proposées ont été complétées par des tâches de sensibilisation et d'entraînement (les micro-tâches) réalisées soit en classe soit à distance par le biais du module "test" sur Moodle. Ce module permet la création d'exercices de type QCM, question à réponse courte, textes à trous, appariements ou rédaction courte. Différents types de micro-tâches ont été proposées, par exemple des tâches d'analyse de textes-modèles à l'aide de grilles, tâches d'entraînement individuelles ou collectives en classe et des tâches d'entraînement individuel en ligne portant sur certaines spécificités linguistiques, discursives et pragmatiques propres à l'essai argumenté.

3.2. L'appréciation de la satisfaction des étudiants :

L'approche évaluative de notre dispositif est à la fois qualitative et quantitative. Les thèmes clés retenus pour l'évaluation concernent : les effets du dispositif sur les acquisitions (par le biais d'un protocole expérimental : pré-test, test et post-test), les représentations des étudiants vis-à-vis de la formation en question (par le biais d'un questionnaire) et la satisfaction des étudiants par rapport au fonctionnement du dispositif, aux tâches proposées et à l'accompagnement pédagogique mis en place (par le biais d'un questionnaire).

La satisfaction est un bon indicateur de l'investissement des apprenants (Narcy-Combes J-P, 2005, p. 51). Sa mesure nous permet

Un dispositif hybride pour un cours de production écrite en français langue étrangère

de savoir si en effet le dispositif hybride proposé est en adéquation avec les besoins et les attentes des apprenants. La mesure de la satisfaction des étudiants est effectuée par le biais d'un questionnaire de type retour d'expérience à la fin de la formation. Les étudiants étaient invités à évaluer certains aspects du dispositif en indiquant leur degré de satisfaction sur une échelle de 1 (pas du tout satisfait) à (tout à fait satisfait).

La satisfaction à l'égard des tâches sociales a été évaluée en termes d'intérêt, d'utilité, de compréhensibilité de consigne, de thème et de validation sociale (publication des textes sur blog). Les étudiants ont évalué très positivement leur participation aux tâches. Le taux de la satisfaction vis-à-vis aux tâches est assez élevé 3.1. La baisse du taux de satisfaction dans la deuxième tâche comparativement à la première tâche s'explique en partie par le fait que 80 % des étudiants ne sont pas satisfaits de la tâche d'écriture collaborative. Le partage de la production écrite avec des lecteurs autres que l'enseignant et les pairs permet d'améliorer la qualité des textes et renforce la motivation des étudiants (Ollivier 2010). La plupart des étudiants sont en faveur du partage de leur production à la fois avec les membres du groupe-classe et avec un public externe (90 %). Les productions ont été partagées sur le blog de la plateforme d'enseignement en ligne Moodle. Les textes ont été commentés par les pairs : nous avons recueilli au total 15 commentaires. En outre de sa dimension motivationnelle, la socialisation des écrits des étudiants contribue également à la valorisation du travail des étudiants, au renforcement de leur confiance en soi et au sentiment de progression. Concernant la satisfaction vis-à-vis à la formation : le taux moyen de satisfaction des étudiants à l'égard du dispositif est de 7,3 sur une échelle de 10. La majorité des étudiants estiment que le travail réalisé dans le cadre de cette formation, leur a permis de développer leurs compétences. Par ailleurs, les étudiants sont majoritairement 60 % favorables à

l'extension du dispositif aux autres semestres ainsi qu'aux autres modules dans leur formation.

3.3. Discussion et recommandations :

L'étude de la satisfaction globale et détaillée, nous a permis de constater que la participation au dispositif était une source de satisfaction pour les étudiants. Compte tenu de la grande quantité du travail qu'il exige et du degré d'investissement qu'il implique, le dispositif se révèle aux yeux des étudiants comme un puissant levier d'apprentissage. Comparativement au cours en mode présentiel, l'hybridation des cours se révèle, aux yeux des étudiants, comme une alternative plus attrayante et plus motivante. Par ailleurs, il est à constater que la satisfaction vis-à-vis à la tâche d'écriture collaborative, considérées comme peu importante par les étudiants, a eu un impact direct sur la satisfaction générale. Ce constat est confirmé par l'analyse corrélative qui nous révèle que la participation à une tâche d'écriture collaborative renforce cette tendance chez les étudiants à considérer le dispositif comme moins satisfaisant. L'analyse effectuée nous amène à la formulation de certaines recommandations qui pourraient contribuer à l'amélioration du dispositif tout en l'inscrivant dans une perspective évolutive :

- Construire une banque de micro-tâches : une remédiation personnalisée en proposant des micro-tâche plus ciblées aux problèmes décelés dans les productions des étudiants. Cela permettra à l'enseignant-tuteur de répondre aux sollicitations récurrentes des étudiants concernant le retour pédagogique tout en évitant de procéder par une correction systématique des erreurs.
- La gestion des interactions par la mise en place de scénarios de communication portant sur des granularités plus petite, tout en prévoyant la désignation d'un "leader" une sorte de chef d'orchestre qui changerait d'un scénario à l'autre et dont la fonction est de gérer les échanges entre les apprenants. Cela

permettra d'éviter la monopolisation de la parole les mêmes qui prennent l'initiative.

- Envisager l'intégration des différentes formes du travail collectif de manière progressive et graduelle, de la moins exigeante à la plus exigeante, (mutualisation, conversation, coopération et collaboration). Cela permettra la familiarisation des apprenants qui avec le temps vont percevoir l'intérêt du travail collectif aussi bien au niveau social qu'au niveau individuel.

4. Conclusion:

De par ses potentialités pédagogiques et organisationnelles, la formation hybride semble être la formule la plus adaptée afin de conjuguer toutes les préconisations formulées dans le cadre de notre réflexion. Cependant, étant complexe et dynamique, ce type de formations requièrent une attention particulière dans leur conception et dans leur mise en place et demande autant à l'apprenant qu'à l'enseignant un certain degré d'investissement et d'appropriation (Nissen E, 2014). Il importe donc non seulement de mesurer le développement langagier des apprenants mais aussi d'apprécier les jugements des apprenants vis-à-vis des éléments constitutifs du dispositif (les tâches sociales proposées, l'accompagnement pédagogique, les modalités de travail individuel et collectif, etc.) afin de repérer les dysfonctionnements et d'en pouvoir apporter des améliorations.

Références bibliographiques

- Bertin J-C, Gravé P, Narcy-Combes J-P. (2010). *Second Language Distance Learning and Teaching : Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics*. Information Science Reference. Hershey.
- Bozhinova K-T. (2016). Le rôle des tâches et du numérique pour le développement de la production écrite en français L3. Le cas d'étudiants maîtrisant l'anglais L2 en milieu universitaire bulgare. Nante. Récupérer sur <http://archive.bu.univ-nantes.fr/pollux/show.action?id=82e1468d-614b-40bd-a2c2-eb56441eab04>
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., Eneau, J., Gueudet, G., Lameul, G., Lebrun, M., Lietart, A., Nagels, M., Rossier, A., Renneboog, E., Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. (Lavoisier, Éd.) *Distances et savoirs*, 9, pp. 69-96. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-1-page-69.htm>
- Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). APPRENDRE EN PRÉSENCE ET À DISTANCE : Une définition des dispositifs hybrides. (Lavoisier, Éd.) *Distances et savoirs*, 4, pp. 469-496. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm>
- Demaizière, F. et Narcy-Combes, J-P. (2005). Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 8(1), pp. 45-64. Récupéré sur <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00001460>
- Foucher, A-L., Rodrigues, C. et Hamon, L. (2010). *Clavardage, forum et macro-tâche pour l'apprentissage du FLE : quelle (s) articulation (s) pour quel (s) apports ?* Revue française de linguistique appliquée. Vol. XV, pp155-172. Récupéré sur

*Un dispositif hybride pour un cours de production écrite en français
langue étrangère*

- <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-2-page-155.htm>
- Grosbois M. (2006). Projet collectif de création d'une ressource numérique comme levier d'apprentissage de l'anglais. Récupéré sur http://muriel.grosbois.free.fr/IMG/pdf/Grosbois_These.pdf
- Grosbois M. (2012). *Didactique des langues et technologies : de l'EAO aux réseaux sociaux*. Paris: PU Paris-Sorbonne.
- Lopez L-M. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles: De Boeck Education.
- Mangenot, F. (2000). Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO. 3(2), pp. 187-206. Récupéré sur <http://alsic.org> ou <http://alsic.revues.org>
- Mangenot, F. et Phoungsub, M. (2010). *Un dispositif d'aide à la rédaction par incitations et socialisation*. Revue française de linguistique appliquée. Vol. XV. pp. 101-119. Récupérer sur <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-2-page-101.htm>
- McAllister J. (2013). Évaluation d'un dispositif hybride d'apprentissage de l'anglais en milieu universitaire : potentialités et enjeux pour l'acquisition d'une L2. Nante. Récupéré sur <http://www.theses.fr/2013NANT3018>
- Miras, G. et Narcy-Combes, J-P. (2014). Conséquences sur les pratiques d'une prise en compte intégrée des théories socio-constructivistes et émergentiste. pp. 15-25. (U. d. Réunion, Éd.) Récupéré sur <https://hal.univ-reunion.fr/hal-02267884>
- Narcy-Combes J-P, Narcy-Combes M-F. (2018). *Les TIC pour l'apprentissage des langues à l'université : potentialités et usages observés*. In « *TIC et innovation pédagogique dans les universités du Maghreb* ». L'Harmattan, Éd. Paris.
- Narcy-Combes, J-P. et Miras, G. (2012). 40 ans de modélisation en didactique des langues. (C. d. Mélanges CRAPEL, Éd.) *Didactique des langues et complexité : en hommage à Richard Duda*(33), pp. 25-43. Consulté le 10 2021, sur <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-34-3-1.pdf>

- Narcy-Combes, J-P. (2009). La correction dans l'enseignement/apprentissage des langues : un problème malaisé à construire. *XXVIII N° 3*. Récupéré sur <http://journals.openedition.org/apliut/78>
- Narcy-Combes, J-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Éditions OPHRYS. Paris.
- Nissen, E. (2019). *Formations hybrides en langues : Articuler présentiel et distanciel*. Les Editions Didier. Paris.
- Nissen, E. (2014). Les spécificité des formations hubrides en langues. OpenEdition, Éd. Récupéré sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01346658>
- Pothier M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Ophrys. Récupéré sur <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00275185>
- Puren, C. (2008). Les activités langagières en classe de langue dans la perspective de l'agir social : de la compétence communicative à la compétence informationnelle. Récupéré sur <http://www.aplv-languesmodernes.org>
- Rosen, E. (2009). La perspective actionnelle et l'approche par les tâches. C. International, Éd. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*(45), p. 191. Paris.
- Sarré, C. (2010). Approche collaborative de l'apprentissage de l'anglais de spécialité intégrant les TIC : cas de l'anglais de la biologie. Harve: Université du Havre. Récupéré sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00566282>
- Vittet, F. (2018). Formations hybrides en langues : au-delà de l'alternance. Sciences de l'Homme et Société. Récupéré sur <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01834688>