

APPORT DU TUTORAT ET ROLE DE L'APPRENANT DANS UN DISPOSITIF HYBRIDE DE TACHES FONDE SUR INTERNET: CE QUE RELEVANT LES RESULTATS D'UN TRAVAIL DE TERRAIN MENE EN EGYPTE POUR AMELIORER L'ACQUISITION CHEZ DES ARABOPHONES EGYPTIENS DE FLE- ETAPE D'UNE RECHERCHE-ACTION

Hagar KHALIL-AKIL

Doctorande,

Université Paris 3 (Sorbonne Nouvelle), France

Abstract

This article is a part of a PhD thesis where the author attempts to explore the possibility of using the internet to fulfill some didactic aims, and namely, to reinforce the intake and improve the learning of French as a second language. The present article analyzes the results of an experiment carried out with the help of macro-assignments for distant learning and traditional micro-assignments. The experiment was held at the French Centre for Co-operation and Culture from Egypt during May and July 2010. This experiment led to the creation of a virtual resource centre meant to improve the studying of French. Thus, the article presents in brief the most important results obtained with the help of the virtual resource centre and which fully account for the author's role as a distant learning instructor.

Rezumat

Articolul face parte dintr-o investigare ce va lua dimensiunile unei teze de doctorat și în care autoarea își propune să studieze posibilitatea de exploatare a Internetului în scop didactic, și anume cel de consolidare a intake-ului și de ameliorare a învățării limbii franceze ca limbă străină. În prezenta cercetare, se face analiza rezultatelor, obținute în cadrul unui experiment cu macro-sarcini didactice la distanță și micro-sarcini tradiționale, pus în lunile mai-iunie 2010, în incinta Centrului Francez de Cultură și Cooperare (CFCC) din Egipt. Acest experiment a dus la crearea unui centru de resurse virtuale în studierea și aprofundarea cunoștințelor de limbă franceză. Crearea acestui centru a condiționat obținerea unor rezultate importante, pe care ne propunem să le prezentăm pe scurt în rândurile ce urmează și care vor elucida pe deplin rolul autoarei acestui articol ca tutore la distanță.

1. Introduction

Pour réaliser l'objectif de notre étude qui porte sur l'exploitation du potentiel d'Internet à consolider l'*intake* des apprenants afin d'améliorer leur acquisition en français en tant que langue étrangère, nous avons conçu un dispositif hybride des macro-tâches à distance et des micro-tâches en présentiel à travers notre centre de ressources virtuel (cf. <http://hagarakil-ressourcesfleinternet-paris3.leadhoster.com/>).

Notre dispositif hybride d'apprentissage propose donc de travailler à distance et en présentiel avec des arabophones de FLE. Selon le corpus de tâches que nous avons conçu, nous leur avons proposé un volume d'heures correspondant à notre travail à distance et en présentiel que nous montre le tableau ci-dessous:

Dispositif	en présentiel	à distance
hybride	35 heures (au démarrage) 50 heures (fin de l'expérimentation)	35 heures (approximativement)

Tableau 1: *Modalité de travail en dispositif hybride*

Pour ce faire, nous avons réalisé des pré-tests et des post-tests afin de mesurer la progression des apprenants au niveau de l'acquisition de L2. Les pré-tests nous permettent de découvrir l'état de départ des apprenants, et plus particulièrement leur *intake* et leur capacité à produire en L2. Quant aux post-tests, ils nous servent à comparer les résultats, avant et après l'expérimentation, afin de faire le point sur l'efficacité de notre dispositif proposé de macro-tâches et de micro-tâches, en s'appuyant sur le potentiel de notre centre de ressources virtuel, à mener les apprenants à modifier leur conception de L2.

2. Dispositif hybride de tâches

2.1. Objectifs généraux

Notre dispositif de macro et de micro-tâches a pour but d'aider les apprenants à développer et à travailler plus en profondeur et en contexte:

- Leur vocabulaire

- Leurs connaissances grammaticales
- Leur capacité de fonctionner dans une situation donnée
- Leur compréhension de l'écrit et de l'oral
- Leur français écrit et parlé
- Leurs connaissances de la France contemporaine

2.2. Grille Méthodologique

Cette grille donne des indications concernant le déroulement de notre dispositif de tâches, le niveau ciblé, et la modalité de travail avec notre public cible à distance et en présentiel.

Lieu / support / canal	Salle informatique/ordinateurs/sites Internet/centre de ressources en ligne
Relation pédagogique	- En présentiel ou à distance /en autonomie ou en collaboration (en binôme ou en groupe) - Tâches pédagogiques dirigées en hybridité
Niveau de langue	Intermédiaire A2/B1 du CECRL
Type d'activité	Macro-tâches et micro-Tâches à travers notre centre de ressources virtuel
Tutorat	À distance: utilisation d'un logiciel messagerie instantanée. En présentiel: accompagnement, évaluation formative (information critique), <i>feed-back</i> du tuteur
Nombre total des tâches	50 Macro-tâches

Tableau 2: Grille méthodologique de notre dispositif de tâches

Cette grille indique donc que nous avons travaillé à distance avec les apprenants en asynchrone à travers la messagerie électronique pour recevoir leurs réponses sur les macro-tâches en leur envoyant notre *feed-back* à distance sous forme des micro-tâches afin de répondre à leurs besoins relevés dans la réalisation des macro-tâches. L'entraînement sur les micro-tâches langagières sera donc en présentiel dans des séances organisées à la salle informatique du CFCC où les apprenants pourront s'entraîner en autonomie sur leurs besoins langagiers à travers le potentiel de notre centre de ressources en ligne.

2.3. Comment avons-nous organisé les macro-tâches?

Nous avons organisé les macro-tâches de la manière suivante:

- Allant des tâches faciles au plus complexes ;
- Tâches organisées en séquences¹;
- Chaque séquence a un thème principal et un tel nombre de tâches à accomplir en consultant des sites Internet;
- Travail à distance par les apprenants en collaboration ou individuel.
- Nous regroupons, ici, dans ce tableau, les séquences des tâches et le nombre des tâches inclus dans chaque séquence:

N°	Séquences	Nombre de tâches
I	Visite de Paris	11
II	Bon appétit	10
III	Le logement et ses meubles	6
IV	Médias et communications	4

¹ Cf. Ellis (2003), Nancy-Combes (chapitre 11, dans Bertin *et al.* 2010).

V	Mode, forme et santé	4
VI	Les études en France	5
VII	Vacances, voyages et découverte	6
VIII	Variétés	4
TOTAL		50 tâches

Tableau 3: *Récapitulatif du nombre des tâches comprises dans chaque séquence*

En vue de mieux gérer le travail avec ce nombre de tâches, il nous a fallu les organiser en séquences et par thèmes. Chaque séquence aborde des sujets variés autour le même thème dans des macro-tâches réalistes tout en commençant par les tâches les plus faciles aux plus complexes en essayant de garder à la fois un bon équilibre au niveau de la complexité des tâches d'une manière qu'elles soient ni trop faciles ni trop complexes.

3. Synthèse sur la performance des apprenants dans les macro-tâches

En fait, au début de chaque séquence, nous avons conçu des macro-tâches de type A qui ne nécessitent pas de production langagière en L2 comme les tâches de classification, de correspondance, de comparaison, etc. Cela avait un objectif de consolider d'abord l'*intake* des apprenants et de vérifier de leurs besoins et leurs difficultés dans la réalisation de ce type des macro-tâches avant de leur demander une production. Par contre, nous avons consacré les deux dernières tâches de chaque séquence pour des macro-tâches de type B qui exigent une production langagière en L2 fermée puis ouverte sur le même thème de la séquence. Nous avons donc commencé par la dénativisation de l'*intake*, c'est-à-dire par les tâches de compréhension pour conduire par la suite les apprenants à une production compréhensible, c'est-à-dire à un *output* selon les critères de L2.

C'est pour cette raison qu'il nous a donc fallu concevoir des tâches avec production langagière en L2 (type B) afin de vérifier des besoins des apprenants au niveau de la forme (grammaire, syntaxe, etc.), et de proposer par la suite des micro-tâches de renforcement sur des questions de langue relevées lors de leur performance dans ces macro-tâches. Cette stratégie a conduit progressivement nos apprenants à produire un *output* compréhensible. C'est ce que nous l'avons vérifié dans notre analyse de la performance de certains apprenants dans les quatre dernières séquences de tâches consacrées à l'*intake* avec un *output*, c'est-à-dire à la compréhension avec la production.

Rappelons aussi que l'emploi de la technique du copier/coller dans la réalisation des macro-tâches de type B a beaucoup aidé les apprenants à améliorer la qualité de leur production.

Par ailleurs, les stagiaires ont profité du *feed-back* du travail collaboratif, soit en groupe ou en binôme, à réaliser certaines macro-tâches malgré la grande difficulté constatée. La production des apprenants qui ont travaillé en collaboration était, dans la plupart des cas, compréhensible et de bonne qualité. Ajoutons aussi que l'entraînement sur des micro-tâches langagières en fonction des besoins de chacun a beaucoup amélioré dans l'ensemble l'acquisition des arabophones égyptiens en français en tant que deuxième langue étrangère. C'est pour cela que leur *output* était de bonne qualité dans les dernières séquences des macro-tâches. En tout cas, c'est le résultat des post-tests qui vont en fin affirmer la réussite de notre dispositif et la validation de nos hypothèses.

4. Synthèse des séances des micro-tâches en présentiel

Nous résumons, ici, ce que nous avons effectué dans les séances des micro-tâches dans les points suivants:

- Consacrer les deux premières séances à la présentation de notre travail et notre centre de ressources virtuel afin de nous assurer de la bonne compréhension de la part des apprenants aux objectifs de cette étude;
- Relever des difficultés sur le terrain à achever notre travail;

- Augmenter le nombre d'heures consacrées à l'entraînement aux micro-tâches à 50 heures au lieu de 35 heures convenues dès le lancement de l'appel à participation due au grand nombre de tâches proposées;
- Relever les conditions du travail de nos stagiaires qui ne leur ont pas permis, dans la plupart des cas, d'accomplir les tâches en respectant le délai précisé par le tuteur;
- Signaler à la difficulté de mener un travail collaboratif à distance sur le terrain tenant compte des conditions du travail de notre public, les conditions de vie et de transport qui ont rendu ce type de travail assez difficile pour les stagiaires;
- Réaliser des macro-tâches en collaboration dans les séances des micro-tâches en présentiel comme solution de la part du tuteur pour que les apprenants profitent du *feed-back* du travail collaboratif;
- Signaler aux problèmes techniques rencontrés lors de l'entraînement des apprenants sur les micro-tâches. En conséquence : surcharger les apprenants par le travail en leur demandant de s'entraîner sur les micro-tâches chez eux.

5. Comparaison des résultats des prés, post-tests et leurs interprétations

Une synthèse de la performance des apprenants au post-test permettrait de dire que l'exploitation du potentiel d'Internet dans un dispositif hybride des macro-tâches à distance et des micro-tâches en présentiel a conduit à un progrès remarquable au niveau de l'acquisition du français en tant que langue étrangère chez les arabophones égyptiens.

En fait, nous avons évalué les post-tests des apprenants arabophones de FLE selon les mêmes critères d'évaluation que nous avons suivie dans le pré-test comme suivant:

(-): au-dessous de la norme du groupe;

(0): dans la norme du groupe;

(+): au-dessus de la norme du groupe.

Nous avons également analysé les post-tests selon la même dimension complexité, fluidité, et précision² que nous avons suivie dans l'analyse des pré-tests.

Le tableau suivant permettrait de voir de plus près les résultats des post-tests et de les comparer aux résultats des pré-tests:

Noms des participants au pré- et au post-tests	Résultat du pré-test	Résultat du post-test
	Selon le contrôle: - 0 +	Selon le contrôle: - 0 +
1. Marmar	-	+
2. Omar	0	+
3. Ossama	-	0
4. Mahmoud	0	+
5. Chérihane	+	+
6. Botros	-	0
7. Maguid	0	absent
8. Nabil	-	+

Tableau 4: *Récapitulatif des résultats du pré-test et du post-test*

L'analyse de la performance des apprenants au post-test indique un progrès remarquable au niveau de l'acquisition des apprenants au post-test par rapport au pré-test. C'est pour cela que nous pouvons dire que notre dispositif de tâches a réussi à réaliser son objectif: de dénativiser l'*intake* des apprenants et d'améliorer leur acquisition en les conduisant progressivement à la

²Skehan 1998.

production compréhensible en français (deuxième langue étrangère) à travers l'exploitation du potentiel d'Internet.

Les résultats des post-tests des arabophones égyptiens étaient donc forts satisfaisants et à la hauteur de nos attentes. Ces résultats constatent en effet d'un progrès remarquable au niveau de leur acquisition de français en tant que deuxième langue étrangère. Cela affirme donc l'efficacité de notre démarche méthodologique dans une recherche de type recherche-action, et de notre dispositif hybride de macro-tâches et de micro-tâches en s'appuyant sur le potentiel de notre centre de ressources virtuel. Autrement dit, l'entraînement intensif sur des micro-tâches langagières a favorisé l'acquisition de L2 chez notre public ciblé. Elles ont donc constitué des mini SPA (Situations Potentiellement Acquisitionnelles) favorisant l'acquisition de L2 chez les arabophones égyptiens. Ainsi, nous trouvons que le développement du savoir explicite, à travers les micro-tâches proposées aux apprenants, a contribué à une prise de recul nécessaire à toute acquisition de nouvelle connaissance. Il peut ainsi participer efficacement à une prise de conscience chez l'apprenant des phénomènes de nativisation qui viennent notamment façonner sa perception et son analyse de la L2. Sur ce point, Arthaud souligne que «dans le cadre de l'acquisition/apprentissage d'une L2, le savoir explicite contribue à l'amélioration de l'exactitude (accuracy) avec laquelle cette L2 est perçue, puis intégrée et produite»³. Nous pouvons donc postuler, dans le cadre de notre recherche, que les micro-tâches ont contribué à l'amélioration de l'acquisition des apprenants de L2 aux termes de la complexité, fluidité et précision. Cette dimension de (Skehan 1998) que nous l'avons prise en compte dans l'analyse de la performance des apprenants dans les tâches et dans les pré, post-tests. Ajoutons aussi que les micro-tâches ne seront pas efficaces sans un contenu présenté (*input* authentique et compréhensible) sous formes de macro-tâches afin d'accomplir le cycle d'apprentissage qui s'appuie sur la liaison entre contenu et langue. C'est ce que nous avons insisté à faire dans la conception de notre dispositif de tâches qui nous a permis de rencontrer les apprenants à distance et en présentiel en leur apportant un *feed-back* fécond et efficace à améliorer leur acquisition de L2. Nous pouvons alors postuler que notre accompagnement pédagogique et notre rôle comme tutrice à distance ont évidemment aidé à orienter les arabophones égyptiens vers l'autonomie dans leur apprentissage de L2 en exploitant les nouvelles technologies à s'impliquer et à se diriger dans la construction de leurs connaissances. Notre rôle comme tutrice à distance a évidemment joué un rôle déterminant dans la réussite de cette expérience avec les arabophones égyptiens. Nous en parlerons donc dans les lignes suivantes.

6. Le tutorat: entre théorie et pratique

6.1. Le cadre théorique du tutorat

Pour Narcy-Combes⁴, le tutorat est fort pertinent parce qu'il permet l'organisation de l'apprentissage sous forme de tâches et donne une nouvelle vue de la relation pédagogique entre tuteur/apprenant. Cet auteur rapporte aussi que pour Pothier⁵ le tuteur a trois rôles majeures à remplir: «Le tuteur est médiateur de l'apprentissage (au niveau des positionnements didactiques), facilitateur (au niveau des connaissances spécifiques qui permettent de mener l'apprentissage), et il est évaluateur de la progression»⁶.

En ce qui concerne le rôle du tuteur comme évaluateur, ce mot est ambiguë en français comme l'a indiqué Narcy-Combes disant que: «Il s'agit, dans une relation de tutorat, d'évaluation formative (information critique) sous forme de commentaires, en réponse à ceux que l'apprenant a faits sur sa performance»⁷.

³Arthaud 2007, p. 512.

⁴Narcy-Combes, 2005.

⁵Pothier, 2003, p. 94-97.

⁶Narcy-Combes, 2005, p. 160.

⁷*ibidem*.

Le tutorat, selon Demaizière⁸ permet plusieurs formes de guidage qui coexistent dans un dispositif de formation. Selon cet auteur, le tuteur, l'équipe de tuteurs, gère(nt) avec les apprenants:

- les contenus et la méthodologie;
- la justesse de ses interventions (réactives ou pro-actives);
- la décision de savoir si la formation sera une auto, hétéro ou écoformation;
- l'organisation de la gestion des ressources;
- le choix de sa pédagogie, découverte, apprentissage collaboratif...⁹

Demaizière met surtout l'accent sur quelques points structurant qui sont, selon elle, indispensables dans un dispositif intégrant du tutorat. Ils concernent:

- L'importance de la prise de responsabilité et d'initiative de l'apprenant. Il s'agit d'apprendre par soi-même et non de suivre ou de subir la parole magistrale ou les choix de l'enseignant sans marge de manœuvre. Il n'est, pour autant, pas question de travailler seul sans suivi ni guidage.
- L'individualisation du parcours et la part importante du temps de travail individuel sur les matériaux du fond du centre de ressources.
- L'encadrement institutionnel assuré sous forme d'entretiens de tutorat¹⁰.

Le guidage pédagogique nécessite alors de préciser aux apprenants quelles sont les ressources et comment y accéder en prenant en compte des besoins des apprenants et les points structurants cités là-dessus.

De plus, et afin d'aider le tuteur à gérer son travail, Demaizière propose «douze principes» que Nancy-Combes préfère de les voir comme une «chick-liste». Ils sont reformulés par ce dernier comme suivant:

- assurer la cohérence (éviter toute contradiction et rester dans une problématique logique);
- éviter l'uniformité;
- ne pas proposer de guidages contradictoires;
- résister à la tentation de faire cours (ce qui peut arriver, même lors d'entretiens individuels);
- ne pas donner d'arguments d'autorité;
- ne pas rejeter l'ingérence pédagogique (afin de ne pas laisser l'apprenant commettre trop d'erreurs méthodologiques);
- gérer le temps et les priorités (malgré les vides théoriques, cf. supra 2.1);
- laisser les apprenants seuls;
- ne pas demander à l'apprenant ce que seul le formateur sait faire;
- créer un climat de solidarité entre enseignants (ce qui implique de la concertation et des compromis);
- prendre le contexte en compte (ne pas vouloir organiser des dispositifs que les contextes ne permettent pas de gérer)¹¹.

La posture et le style choisi par l'enseignant¹² ont un rôle à faciliter ou pas le travail avec ses principes. Certaines postures conduisent à des choix de styles qui facilitent plus le travail avec ces principes que d'autres. Le travail en équipe solidaire limite cet effet comme l'a signalé Nancy-Combes.

Pour terminer alors notre propos sur le cadre théorique de travail du tuteur, nous pouvons dire que son rôle de médiateur¹³ se situe au niveau des *methods*, celui de facilitateur au niveau de *media*, et l'évaluateur formatif au niveau du résultat du fonctionnement des processus et stratégies. Ces

⁸Demaizière, 2004.

⁹Dans Nancy-Combes, 2005, p. 160.

¹⁰*idem*, p. 161.

¹¹Narcy-Combes, 2005.

¹²cf. Nancy-Combes, 2005, p. 153.

¹³Pothier, 2003, p. 95.

rôles se jouent en fonction d'un style, déterminé par une posture¹⁴, en prenant en compte les points structurants cités plus haut et en respectant les « principes » énoncés par Demaizière.

Nous allons aborder, dans les lignes suivantes, comment le tuteur peut gérer son rôle décrit plus haut dans la réalité pratique.

6.2. La pratique du tutorat

Dans une situation de tutorat, Narcy-Combes donne quelques conseils sur ce qu'il faut pour les enseignants comme tuteurs:

- remettre leur conception de l'enseignement en cause;
- accepter d'être « évalués » par les étudiants;
- revoir le type de relation qu'ils ont avec les étudiants;
- se mettre à jour en didactique;
- faire le point en linguistique et linguistique de corpus (approche lexicalisée...);
- pouvoir se repérer en sociolinguistique;
- être en mesure de conseiller en phonologie;
- se sentir à l'aise dans les divers contenus et dans les langues de spécialité que les étudiants aborderont librement...

Mais aussi:

- gérer le temps et les tâches de façon nouvelle et organiser différemment les heures de cours magistraux (CM), travaux dirigés (TD) et travaux pratiques (TP), dans les institutions françaises;
- gérer les relations au sein d'une équipe;
- résoudre autant de parcours qu'il y a d'étudiants, et non plus un programme par cours¹⁵.

En tant que tutrice pour les arabophones égyptiens de FLE, lors de notre travail de terrain en Égypte, nous avons donc pris en compte la plupart de ces éléments qui ont constitué notre responsabilité épistémologique à responsabiliser les apprenants d'une manière qu'ils soient autonomes, et qu'ils puissent se diriger dans leur apprentissage de L2. Quelques paraissent un peu difficile à accepter par certains enseignants qui refusent le changement, mais il faut accepter que la résistance au changement est tout à fait normale et acceptable. De plus, des problèmes pratiques qui peuvent apparaître avec ce type de travail à distance. C'est pour cela que il est conseillé de former les enseignants sur comment gérer leur travail comme tuteur et sur la nouvelle forme de la relation pédagogique entre tuteur/apprenant. Cette relation qui conduit à adopter de nouveaux comportements.

Nos compétences comme tutrice pour les arabophones égyptiens dans cette expérience et également notre accompagnement et notre soutien pédagogique ont été évalués à travers le questionnaire de satisfaction que nous avons appliqué en quatrième semaine et en fin de l'expérimentation. Nous en parlerons dans les paragraphes suivants.

7. Le tutorat et la satisfaction des apprenants: L'apport potentiel de notre accompagnement pédagogique dans un dispositif hybride de tâches sur Internet

7.1. Questionnaire de satisfaction pour des apprenants arabophones de FLE

Ce questionnaire avait pour objectif de connaître les représentations des apprenants par rapport à notre dispositif, et dans quelle mesure ils appréciaient notre travail à travers quelques éléments à noter de 0 à 5. Des questionnaires étaient donc proposés aux apprenants en semaine 4, puis en fin de notre expérimentation. La réponse était anonyme sur ce questionnaire. Il contenait des questions sur les aspects du dispositif sur lesquels il importait d'être vigilant, en particulier, la séance de présentation et l'évaluation finale. Le rôle de ces questionnaires a été déterminant pour la réussite de notre recherche-action, comme le témoigne l'exemple ci-dessous.

¹⁴Narcy-Combes, 2005.

¹⁵Narcy-Combes, 2005.

7.1.1. Résultats

Les apprenants ont évalué notre dispositif en donnant une note de 0 à 5. Les chiffres correspondent donc aux moyennes de notes:

	Semaine 4 de l'expérimentation	Fin de l'expérimentation
Présentation du travail	4,3	4,4
Accessibilité du tuteur	4,2	4,6
Ouverture du tuteur	4,7	5
Accueil centre de ressources	4,4	4,7
Type de travail (en binôme, en groupe)	3,8	3,8
Soutien pédagogique	4,2	4,3
Charge de travail (0= lourde, 5= légère)	2,2	3
Difficulté des tâches proposées (0=difficile, 5= facile)	3,5	3, 5
Efficacité pour votre compréhension	4,2	4,3
Façon d'évaluer	4	4,1
Satisfaction globale	4	4,7

Tableau 5: *Satisfaction des apprenants en semaine 4 et en fin de l'expérimentation*

7.1.2. Synthèse

Les résultats ont été très satisfaisants sur tous les points, sauf en ce qui concerne la charge du travail dans la moitié de notre expérimentation. En fait, les chiffres de la deuxième colonne montrent que notre travail de tutrice a permis de modifier une perception initiale négative en une appréciation positive. Les chiffres indiquent une satisfaction remarquable des apprenants de notre dispositif en particulier dans la présentation du travail, l'accueil de notre centre de ressources, et la satisfaction globale.

Par rapport au type de travail, les apprenants étaient satisfaits pour le travail collaboratif en groupe ou en binôme, mais des problèmes nous ont rencontrés sur le terrain pour mener à bien ce type de travail à distance. En fait, c'était difficile de gérer des rencontres entre les apprenants à distance pour réaliser des macro-tâches hors les horaires des séances en présentiel, surtout que nos apprenants ont des conditions de travail qui rendent difficile de gérer ce type de travail.

En ce qui concerne la charge du travail, elle était lourde surtout au début de notre travail de terrain à cause du grand nombre des tâches proposées aux apprenants dans les premières séquences, et parce que nous leur avons précisé, en préalable, un délai d'une semaine à respecter pour terminer chaque séquence de tâches. Ce délai n'était pas en fait suffisant pour les apprenants pour qu'ils puissent terminer leur travail sur certaines séquences. Du coup, nous avons diminué le nombre des rencontres hebdomadaires à deux fois par semaine au lieu de trois afin d'alléger la charge du travail sur les apprenants.

Ajoutons aussi que les macro-tâches que nous avons conçues étaient adéquates au niveau des apprenants, ni trop difficiles ni trop faciles. Ces macro-tâches ont aidé les apprenants à faire du progrès remarquable au niveau de leur compréhension.

Les apprenants étaient aussi satisfaits de la façon de leur évaluation. Notre travail comme tutrice à distance nous a exigée d'évaluer leur performance dans chaque tâche selon le contrôle continu, et de leur donner un *feed-back* à distance en leur proposant en même-temps des micro-tâches langagières en fonction de leurs besoins relevés dans la réalisation des macro-tâches. Les apprenants étaient toujours au courant de nos commentaires au fur et à mesure à distance et en présentiel.

La satisfaction globale des apprenants de notre dispositif et de notre façon de gérer le travail à distance et en présentiel était une preuve définitive sur la réussite de notre recherche-action. La satisfaction globale en fin de l'expérimentation est plus élevée que celle en quatrième semaine car les macro-tâches de dernières séquences étaient consacrées à relever les difficultés des apprenants à la production. Du coup, nous leur avons proposé un lot de micro-tâches qui comprennent les différentes composantes de la langue: grammaire, vocabulaire/lexique, compréhension de l'oral et de l'écrit, phonétique et orthographe.

Le résultat de ces questionnaires était donc dans l'ensemble très satisfaisant pour nous et à la hauteur de nos attentes. Il s'agit là de résultats qui confirment un bon fonctionnement de notre démarche méthodologique et de l'efficacité de notre accompagnement pédagogique pour les arabophones égyptiens.

7.2. Enquête sur l'utilisation de notre centre de ressources virtuel

Nous avons spécialement élaboré ce questionnaire dans le but de connaître l'intérêt de notre centre de ressources virtuel pour les arabophones égyptiens qui apprennent le français en tant que langue étrangère, et s'il a apporté d'aide et de soutien dans leur appropriation de L2. Ce questionnaire avait aussi pour objectif d'évaluer notre centre de ressources et de connaître les difficultés que rencontrent les apprenants lors de son utilisation pour l'entraînement sur les micro-tâches (cf. annexe 2).

L'analyse des réponses des apprenants sur ce questionnaire nous a donc relevé les points suivants:

1- Les apprenants ont utilisé plusieurs fois notre centre de ressources virtuel pour les objectifs suivants:

- s'entraîner sur la langue;
- développer son niveau en français;
- réaliser des activités (des micro-tâches) sur la langue;
- consulter les documents relatifs aux activités proposées par l'enseignant;
- réviser en vue des examens.

Pour l'utilisation de notre centre de ressources en vue des examens, nous avons trouvé une seule réponse car il y avait un seul lycée parmi nos stagiaires.

2- Les apprenants ont visité les différentes rubriques de notre centre de ressources surtout celles de grammaire, du vocabulaire, de compréhension de l'oral et de l'écrit, de phonétique, et de vie quotidienne;

3- L'utilisation de notre centre de ressources était suffisamment facile pour la plupart des apprenants en donnant une note de 0 à 5 (0=difficile, 5=facile). Le calcul des moyennes de leurs notes a donné 3,7. En effet, ils ont attribué la difficulté d'utilisation de notre centre de ressources aux raisons suivantes:

- au nombre insuffisant de postes mis à la disposition des apprenants au CFCC;
- aux problèmes techniques liés au débit insuffisant du réseau Internet dans la salle informatique le (CAAD);
- à la panne du réseau.

4- Pour la cinquième question, les apprenants ont montré que notre centre de ressources les a aidés:

- à améliorer leur niveau en acquisition du français en tant que langue étrangère;
- à consulter plusieurs sites Internet d'apprentissage du FLE.

5- La réponse des apprenants à la sixième question a indiqué qu'Internet les a aidés à enrichir leur champs lexical à travers la consultation de plusieurs sites Internet et la réalisation de plusieurs activités langagières proposées sur notre centre de ressources;

6- Pour la septième question, les apprenants ont signalé qu'Internet les a aidés à améliorer leur acquisition en L2 et la qualité de leur production;

- 7- Dans leurs réponses à la huitième question demandant de mentionner ce qui leur ont plu dans notre centre de ressources virtuel, les apprenants ont mentionné les éléments suivants:
- La facilité de trouver l'information;
 - La variété des sites d'activités langagières proposés dans notre centre virtuel comme: University of Texas, le plaisir d'apprendre, etc.
 - Les différentes rubriques dans notre centre de ressources comme la phonétique, le vocabulaire, la grammaire, le monde de travail, société;
 - L'organisation des liens;
 - La variété des liens proposés dans les différentes rubriques pour l'apprentissage de L2;
 - Le contenu de notre centre de ressources qui comprend des sites d'entraînement sur toutes les composantes de la langue.
- 8- Ce qui n'a pas plu les apprenants dans notre centre de ressources, c'est que notre page et aussi son accueil sont très longs. Certains ont commenté la couleur de notre site.
- 9- Tous les apprenants ont positivement répondu sur notre dixième question; de conseiller les étudiants de se servir de notre centre de ressources virtuel dans leur apprentissage du français en tant que langue étrangère.
- 10- Ce que nous avons trouvé de commentaires dans la partie réservée à cet objectif, c'étaient des remerciements de la part de tous les apprenants pour nos efforts et pour la création de notre centre de ressources virtuel avec des souhaits de succès dans notre thèse.

Ajoutons aussi que Bruderma¹⁶ nous rejoint sur l'intérêt d'intégration d'un tel centre de ressources virtuel dans un dispositif de formation car celui-ci met à la disposition des apprenants des activités de remédiation et d'approfondissement sur des problèmes langagiers détectés lors de la réalisation des macro-tâches. Cela permet donc à chaque apprenant de s'entraîner sur la langue selon ses besoins à travers la réalisation des micro-tâches d'approfondissement sur la langue.

Il nous paraît également intéressant de mettre la lumière sur le rôle de l'apprenant face aux tâches dans un environnement d'apprentissage médiatisé par Internet.

8. Rôle de l'apprenant face aux tâches dans des environnements informatiques d'apprentissage de L2

Dans l'enseignement/apprentissage des langues, il existe deux types d'environnements informatiques: fermé et ouvert¹⁷. Les environnements informatiques fermé sont des supports spécifiques (multimédia ou non) ne permettent aucune évolution, ni de créer des tâches d'apprentissage comme les cédéroms, tandis que les environnements ouverts permettent au contraire à l'enseignant de concevoir des tâches d'apprentissage plus complexes, de mettre en place des «scenarios pédagogiques», de trouver une nouvelle forme d'interaction entre apprenants comme dans les outils de communication synchrone et asynchrone. Ces types de tâches ne peuvent se réaliser que dans un environnement informatique ouvert. Il sera donc recommandé de mettre en place une formation initiale et continue pour les enseignants aux usages des environnements informatiques afin de pouvoir concevoir par eux-mêmes des tâches d'apprentissage répondant à leurs besoins.

Pour Aimard, «l'utilisation d'un environnement virtuel pour apprendre une langue étrangère peut conduire à faire envisager différemment le processus d'apprentissage. L'environnement virtuel favorise l'acquisition d'une langue en ce qu'il offre un contexte d'exposition à la langue qui permet de sortir de l'impasse de l'opposition binaire entre contexte naturel (l'immersion) et contexte scolaire»¹⁸.

L'interaction sociale et la collaboration entre les apprenants aident beaucoup à rendre l'environnement de cet apprentissage authentique et à accélérer le progrès des apprenants. Le rôle actif de l'apprenant dans la construction de ses connaissances dans ces environnements est évidemment crucial afin de pouvoir se diriger en autonomie et en groupe (figure 1):

¹⁶Bruderma¹⁶, 2010.

¹⁷Kazeroni, 2004.

¹⁸Aimard, 2005, résumé en ligne.

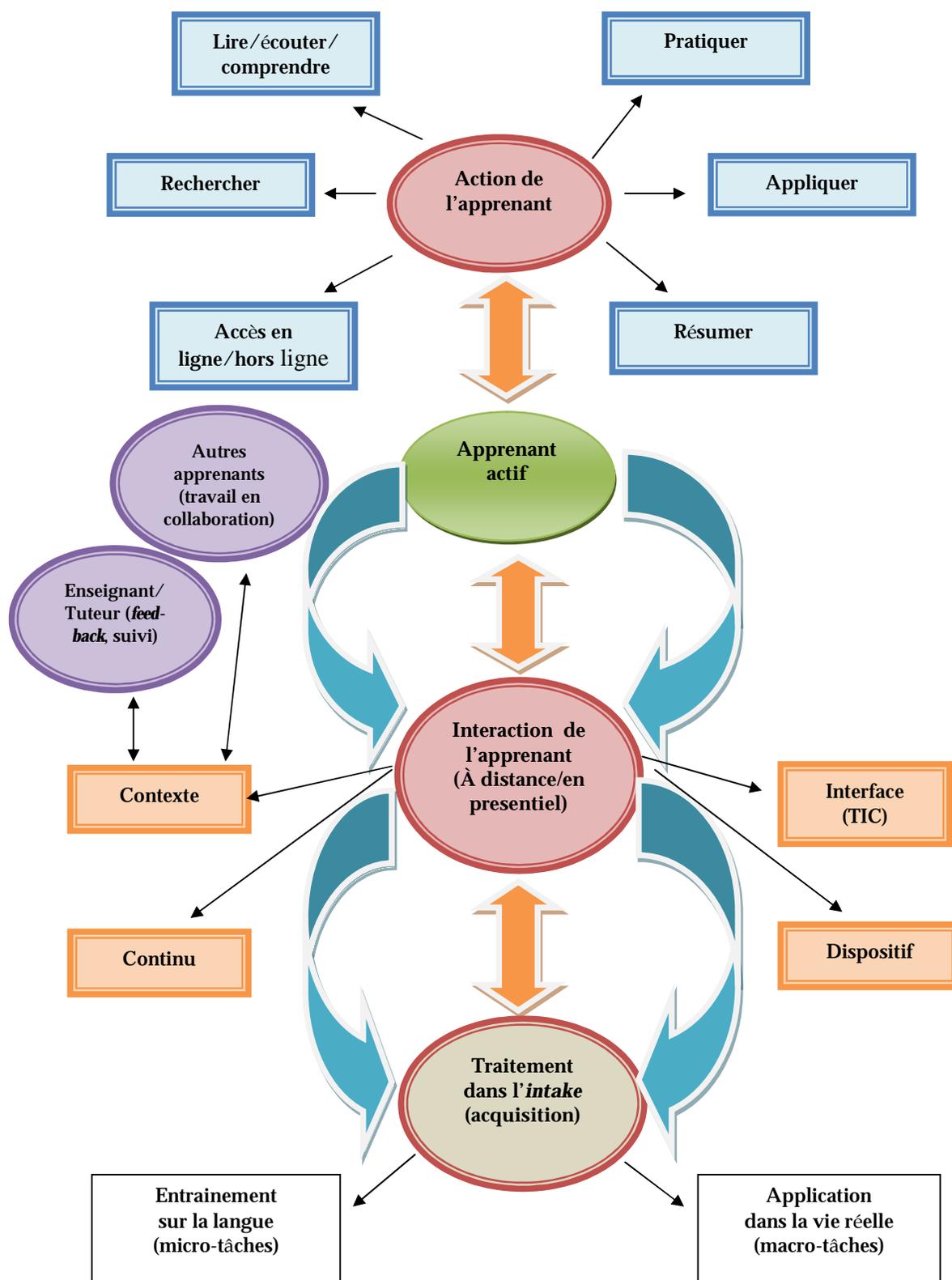


Figure 1: *Rôle de l'apprenant dans un apprentissage par tâches médiatisé par Internet*

Ce schéma met en relief des éléments déterminants concernant le rôle actif de l'apprenant dans la construction de son apprentissage dans des tâches médiatisées par Internet. Ce modèle d'apprentissage en ligne fait appel aux principes des théories cognitivistes, constructivistes, et interactionnistes. L'action de l'apprenant comprend donc plusieurs activités cognitivistes,

constructivistes et interactionnistes avec l'environnement de son apprentissage (continu, contexte, interface des TIC, dispositif). Le traitement de l'apprenant des nouvelles données de l'*input* et son intégration dans l'*intake* dans un environnement interactif du multimédia seraient pertinents s'il accomplit le double cycle d'apprentissage sous formes de macro-tâches réalistes et des micro-tâches d'entraînement sur la langue. Bien entendu, la médiation de la part de l'enseignant/tuteur est déterminante pour que l'apprenant puisse se diriger en autonomie. Nous en reprenons la parole en focalisant l'attention sur la prise de décisions de la part du tuteur et son intervention à distance dans le cadre de notre expérience avec les arabophones égyptiens.

9. Le tuteur et son *feed-back* dans un dispositif hybride de tâches sur Internet

En ce qui concerne les décisions que nous avons pris comme tutrice responsable de mener une formation hybride avec des arabophones égyptiens de FLE, nos interventions étaient concentrées sur deux plans: didactique et méthodologique.

Sur le plan didactique, et au niveau du contenu, nous avons conçu des macro-tâches adaptées au niveau de notre public (A2/B1 du CECRL). Le contenu présenté dans ces tâches est susceptible de relever des besoins des apprenants au niveau de la langue. En fonction des besoins relevés dans la réalisation des macro-tâches, nous avons dirigé les apprenants vers des micro-tâches d'entraînement et d'approfondissement sur la langue. Et étant donné que nous sommes le concepteur de ces tâches, et vu à la longueur de certaines séquences de tâches en particulier dans les deux dernières séquences, et aux conditions du travail de notre public, nous avons intervenu à supprimer des parties de certaines tâches pour alléger la charge du travail à nos apprenants qui nous ont signalée à la longueur de certaines tâches et l'insuffisance du temps pour qu'ils puissent réaliser toutes les séquences d'une macro-tâche. Nous avons donc pris en compte toutes ces conditions surtout que dans ce moment-là, nous avons dépassé le volume de 35 heures de formation en présentiel qui avait été déjà décidé dès le lancement de l'appel à participation à notre expérience.

Sur le plan méthodologique, notre rôle comme tutrice nous a engagée à organiser les horaires du travail à distance et en présentiel, à collecter les réponses des apprenants aux grilles d'analyse et aux questionnaires d'évaluation, et le plus important à procéder à une évaluation formatrice (information critique) sur leur performance dans les macro-tâches. Les apprenants nous avaient donc envoyé les tâches réalisées par mail, et nous avons par la suite analysé et commenté leur production en leur proposant des micro-tâches en fonction de leurs besoins détectés.

Il est également important de citer que le contexte ne nous a pas permis de gérer un travail collaboratif à distance entre les apprenants que nécessite la réalisation de certaines macro-tâches. Ce qui nous a amené à proposer aux apprenants de consacrer quelques heures des séances en présentiel à travailler en collaboration (en binôme ou en groupe) pour qu'ils puissent profiter du *feed-back* de ce type de travail. Les apprenants ont approuvé le travail collaboratif dans la réalisation des macro-tâches d'une moyenne de 3,8/5 (cf. tableau 5). Ce qui reflète l'intérêt des apprenants pour le travail collaboratif qui motive les apprenants dans la construction de leurs connaissances dans un environnement d'interactions sociales.

Ce que relève d'importance de cette expérience, c'est notre apport comme tutrice dans les deux modalités distancielles et présentielles de notre formation hybride pour les apprenants de FLE. En effet, et dès le début de la conception de notre corpus de tâches, nous avons visé de mettre à la disposition des apprenants toutes les ressources et aides avec un maximum d'informations leur permettant de reconstruire leurs connaissances (*intake*) tout en profitant du potentiel d'Internet. Cela nous a donc amené à réfléchir sur comment apporter un *feed-back* riche et fructueux aux apprenants pour qu'ils puissent consolider leur *intake* et améliorer leur acquisition de L2. Etre accessible et bienvenue aux critiques et commentaires des apprenants étaient donc des éléments importants pour la réussite de notre rôle comme tutrice. C'est ce que relèvent les réponses des apprenants aux questionnaires de satisfaction qui ont montré une forte satisfaction en termes d'accessibilité et d'ouverture du tuteur (cf. tableau 5).

Ainsi, pour Nissen¹⁹ (2009), le travail du tuteur à distance consiste à «faire pratiquer la compréhension orale et la grammaire, ainsi que l'expression et l'interaction écrites à travers l'utilisation du mél et des collecticiels, ainsi que d'un blogue. Le présentiel, quant à lui, a pour objectifs principaux de faire pratiquer l'interaction orale en langue étrangère, d'amener les étudiants à se connaître, et de donner les explications initiales sur le déroulement de la formation et sur le dispositif technique».

Nous pouvons décrire les rôles du tuteur dans son accompagnement pédagogique et son interaction verbale en distanciel et en présentiel avec les apprenants dans la figure suivante:



Figure 2: Rôles du tuteur dans une formation hybride inspiré de (Nissen, 2009, p. 7-8)

Une satisfaction globale des apprenants d'une moyenne de 4, 7 permettrait donc de postuler que cette expérience de recherche-action, menée dans un contexte égyptien, a réussi sur tous les plans malgré les difficultés techniques rencontrées sur le terrain.

¹⁹Nissen, 2009, p. 3.

10. Discussion

Comme nous venons de montrer, les résultats de cette expérience soulignent une satisfaction apprenante élevée. L'implication des apprenants et leurs résultats sont convaincants globalement. Ils étaient motivés par la nouveauté du dispositif et des activités langagières proposées sur notre centre de ressources virtuel. Cela était évident pour nous dans notre discussion avec les apprenants lors des séances en présentiel et évidemment dans leurs réponses aux grilles d'analyses des tâches et aux questionnaires de satisfaction.

Notre dispositif fondé sur l'apprentissage par tâches en exploitant le potentiel d'Internet a évidemment déstabilisé les apprenants surtout tout au début de cette expérience. Mais petit à petit, ils ont découvert que cette approche met l'accent sur leurs difficultés langagières rencontrées lors de l'apprentissage de L2. C'est ce que l'apprenant a vraiment besoin; de lui présenter un contenu dans lequel on peut détecter ses difficultés et ses besoins langagiers. On peut alors dire que l'approche par tâches est une tentative d'allier entre contenu et langue sous formes de macro-tâches dans lesquelles on présente le contenu et de micro-tâches dans lesquelles on insiste sur la langue²⁰.

De l'autre côté, c'était un défi pour nous de conduire les apprenants à travers notre dispositif à un progrès dans leur acquisition du français (deuxième langue étrangère) et de les faire preuve ce progrès dans leur production. De plus, le réalisme des tâches et les problèmes que posent les tâches devant l'apprenant étaient également un défi pour nous. C'est pour cela qu'être évaluée par les apprenants eux-mêmes était donc un objectif principal pour qu'on puisse juger l'adéquation de nos tâches conçues pour les apprenants et également leur degré de satisfaction (cf. annexe 1: *Grille d'analyse des tâches*).

Une difficulté nous a rencontrée tout au début de notre expérience, c'était de répondre à une question posée par certains apprenants: Est-ce que cette méthode va améliorer notre niveau à l'oral?

Bien entendu que maîtriser l'oral est un objectif prioritaire pour les apprenants de L2. Mais comment leur expliquer que dans le cadre de notre étude, il ne sera pas possible de concentrer sur toutes les compétences langagières en même-temps?

Certes, il y a des méthodes et des dispositifs consacrés à développer la compétence de la communication orale, mais nous leur avons expliqué que ce dispositif de tâches est conçu afin d'améliorer globalement l'acquisition de L2, et que le progrès à l'acquisition de la langue cible va implicitement et explicitement apparaître au niveau de l'oral et de l'écrit. Nous les avons également rappelés que la réalisation de macro-tâches va relever leurs besoins réels. Notre responsabilité épistémologique nous a quand-même obligée de satisfaire des besoins de certains apprenants trop nativisés à L1 au niveau de l'oral en proposant de consacrer certaines séances des micro-tâches spécialement pour l'entraînement sur la dénativisation phonologique à partir de notre centre de ressources bien que cela ne soit pas l'objectif principal de notre recherche.

En termes de rentabilité, le dispositif est adapté au contexte où les apprenants peuvent se former à distance avec une tutrice qui analyse et commente leurs travaux en leur proposant des micro-tâches d'exploitation et d'entraînement dans des rencontres ponctuelles hebdomadaires durant deux mois autour d'un centre de ressources virtuel²¹ conçu pour cet objectif circonscrit. Celui-ci permet une gestion adéquate des micro-tâches afin de réaliser un cycle complet d'apprentissage de L2. Les apprenants étaient forts satisfaits de notre centre de ressources. C'est ce qu'ils ont relevé dans leurs réponses sur les questionnaires de satisfaction. À ce point, il importe de signaler que nous avons insisté sur l'anonymat dans toutes les grilles d'analyse et les questionnaires d'évaluation pour être plus honnête devant notre responsabilité épistémologique tout en donnant aux apprenants plus d'espace de liberté à exprimer leurs opinions et commentaires sans aucune contrainte.

²⁰cf. Bertin *et alii*, 2010.

²¹cf. <http://hagarakil-ressourcesfleinternet-paris3.leadhoster.com/>

Références

- AIMARD, V. *Apprentissage d'une langue au sein d'un environnement virtuel: quelle réalité?* Thèse de doctorat en didactologie des langues et des cultures. Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle. Retrouvé de résumé de thèse: <http://toiltheque.org/spip.php?article59>, 2005 [Aimard, 2005].
- ARTHAUD, P. *Création et utilisation de ressources pédagogiques sur support numérique pour l'enseignement de l'anglais dans une école d'ingénieurs. Modalités d'intégration et étude d'impact.* Thèse de doctorat. Université Sorbonne nouvelle-Paris 3. <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00177343/>, 2007 [Arthaud, 2007].
- BERTIN, J. C., GRAVÉ, P., NARCY-COMBES, J. P. *Second-Language Distance Learning and Teaching: The critical Perspectives and Didactic Ergonomics.* USA: IGI Global, 2010 [Bertin et alii, 2010].
- BRUDERMANN, C. *Analyse de l'efficacité des stratégies de travail d'étudiants Lansad à distance dans un dispositif hybride – Étape d'une recherche-action // Alsic, n°. 13. Vol. 13 (Mai 3).* <http://alsic.revues.org/index1348.html>, 2010 [Brudermann, 2010].
- DEMAIZIÈRE, F. *Ressources et guidage: Définition d'une co-construction. Notions en questions,* 2004. P. 81–103 [Demaizière, 2004].
- ELLIS, R. *Task-based Language Learning and Teaching.* Oxford: Oxford university press, 2003 [Ellis, 2003].
- KAZERONI, A. *La construction d'une tâche d'apprentissage d'une langue étrangère dans des environnements informatiques // ELA: Revue de Didactologie des langues-cultures,* 2004. P. 159–171 [Kazeroni, 2004].
- NARCY-COMBES, J. P. *Didactique des langues et TIC: Vers une recherche-action responsable.* Paris: Ophrys, 2005 [Narcy-Combes, 2005].
- NISSEN, E. *Quels rôles le tuteur joue-t-il en distanciel et en présentiel? Analyse des interactions verbales d'une formation hybride // Develotte C., Mangenot F., Nissen E. (coord.) Actes du colloque Epal 2009 (Echanger pour apprendre en ligne: conception, instrumentation, interactions, multimodalité), Université Stendhal, Grenoble 3, 2009 [Nissen, 2009].*
- POTHIER, M. *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues.* Paris: Ophrys, 2003 [Pothier, 2003].
- SKEHAN, P. *A Cognitive Approach to Language Learning.* Oxford: OUP, 1998 [Skehan, 1998].

Annexes Annexe 1

Grille d'analyse des tâches d'apprentissage selon des apprenants de FLE

Afin d'évaluer l'adéquation de nos tâches proposées, j'aurais besoin de me dire dans quelle mesure vous appréciez les points suivants, en les notant de 0 à 5:

Ex: (0= difficile, 5 = facile)

- *La longueur*
- *La fatigue*
- *La complexité*
- *La clarté des consignes*
- *Le réalisme*

• **Le temps passé** (0 = peu, 5 = beaucoup)

• **Appréciation des macro-tâches**

Avez-vous fait les micro-tâches que je vous ai conseillées ?

Oui **Non**

• **Appréciation des micro-tâches**

Commentaires

Merci à vous
Hagar Khalil

Annexe 2

Enquête sur l'utilisation de notre centre de ressources virtuel

Les réponses à ce questionnaire sont strictement anonymes

1. Avez-vous utilisé le site de notre *centre de ressources FLE-Internet*?

- Oui (indiquez combien de fois) _____
- Non.

2. Dans quel but avez-vous utilisé ce centre de ressources?

(Plusieurs réponses possibles)

- pour s'entraîner sur la langue;
- pour développer votre niveau en français;
- pour réaliser des activités (des micro-tâches) sur la langue;
- pour consulter les documents relatifs aux activités proposées par votre enseignant;
- pour réviser en vue des examens;
- autre (précisez) _____

3. Quelle sont les rubriques que vous avez visitées?

- Grammaire;
- Lexique;
- Compréhension de l'oral;
- Prononciation;
- Ecoute des enregistrements utilisés en TD et TP;
- Société;
- Culture;
- Examens-tests;
- Autre: (précisez) _____

4. Concernant l'utilisation du centre de ressources en ligne, elle a été:

- plutôt facile? _____
- plutôt difficile? Notez de 0 à 5 (0= difficile, 5 = facile);

A quoi attribuez-vous cette difficulté?

- nombre insuffisant de postes mis à la disposition des apprenants dans le centre culturel français;
- problème technique lié au débit insuffisant du réseau Internet dans la salle informatique;
- panne du réseau;
- sans opinion;
- autre (précisez) _____

5. En ce qui vous concerne personnellement, pensez-vous que notre centre de *Ressources FLE-Internet* vous a aidé d'une manière ou d'une autre?

6. D'après vous, est-ce qu'Internet vous a apporté une aide à enrichir votre champ lexical? Si oui, précisez comment ou par quels moyens.

7. Est-ce que vous pensez qu'Internet vous a aidé à améliorer votre acquisition/apprentissage du français et la qualité de votre production?

- Oui
- Non
- Difficile à dire

8. Pouvez-vous mentionner quelque chose qui vous a plu dans notre centre de ressources en ligne?

9. Pouvez-vous mentionner quelque chose que vous n'avez pas aimé?

10. Conseilleriez-vous aux étudiants de se servir de ce centre de ressources virtuel?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas
- Autre (précisez) _____

11. Avez-vous un commentaire à ajouter?

Merci de votre aide.

Hagar Khalil