

Une plateforme interactive autonomisante pour favoriser la réflexion des apprenant.e.s en production écrite

Présentation d'un projet-pilote collaboratif et interdisciplinaire autour d'Antidote

Nicolas Hebbinckuys, Rosa Hong et Marie-Paule Lory

Numéro 14, 2021

Du présentiel à la distance : repenser l'apprentissage des langues dans un nouvel environnement
From in-person to distance: Rethinking language learning in a new environment

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1084952ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

University of Guelph, School of Languages and Literatures

ISSN

2292-2261 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Hebbinckuys, N., Hong, R. & Lory, M.-P. (2021). Une plateforme interactive autonomisante pour favoriser la réflexion des apprenant.e.s en production écrite : présentation d'un projet-pilote collaboratif et interdisciplinaire autour d'Antidote. *Nouvelle Revue Synergies Canada*, (14), 1–11.

Résumé de l'article

Dans cet article, nous présentons les fondements théoriques et pratiques d'un projet de plateforme interactive qui souhaite intégrer la maîtrise du logiciel Antidote au cœur d'une démarche pédagogique autonomisante. À l'aide de parcours d'apprentissage individualisés, nous espérons encourager les apprenant.e.s à adopter une attitude réflexive sur la langue qui leur permettra d'acquérir du métalangage et d'élaborer des stratégies interlinguistiques pour développer leurs compétences à l'écrit en français langue seconde. Notre plateforme souhaite répondre à des enjeux déjà prégnants dans l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde dans une perspective plus équitable et inclusive pour atténuer les différences entre les apprenant.e.s dans le contexte de l'enseignement à distance que nous connaissons actuellement. Cette phase exploratoire a permis de développer la première étape du projet qui permettra, à terme, de mener de plus amples recherches sur des pratiques pédagogiques novatrices dans lesquelles langues et cultures sont utilisées comme un levier d'apprentissage de la langue cible.

© Nicolas Hebbinckuys, Rosa Hong, Marie-Paule Lory, 2021



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

Une plateforme interactive autonomisante pour favoriser la réflexion des apprenant.e.s en production écrite : présentation d'un projet-pilote collaboratif et interdisciplinaire autour d'Antidote

Nicolas Hebbinckuys

University of Waterloo
Canada

Rosa Hong

University of Toronto - Mississauga
Canada

Marie-Paule Lory

University of Toronto - Mississauga
Canada

La crise sanitaire liée à la COVID-19 nous incite à tirer davantage profit des nouvelles technologies. Il convient de concilier les exigences du format d'enseignement à distance (*remote teaching*) et les attentes de nos étudiant.e.s de français langue seconde à l'université tout en s'inscrivant dans la perspective des « bonnes » pratiques de l'apprentissage des langues assisté par ordinateur (Caws et Hamel, 2016). Pour examiner ce nouvel enjeu, une collaboration est née entre des enseignant.e.s/chercheurs et chercheuses aux expertises d'enseignement et de recherche variées (français langue seconde (FLS), littérature, didactique; expérience d'enseignement en classe et en ligne) des universités de Toronto à Mississauga et de Waterloo (Canada, Ontario). Les deux questions qui suivent constituent le point de départ d'une réflexion en cours qui interroge nos disciplines tant d'un point de vue de chercheur et chercheuse que de praticien·ne :

- Comment favoriser une démarche d'apprentissage authentique et autonomisante pour améliorer les compétences, à l'écrit, dans le cadre d'un enseignement à distance ?
- Comment mettre en place, à partir d'un logiciel d'aide à la correction conçu avant tout pour des utilisateurs·trices monolingues, un parcours d'apprentissage engageant et adapté au public FLS ?

Pour répondre très concrètement à ces deux interrogations, nous avons développé une [plateforme interactive](#)¹ qui propose d'explorer une suite de parcours d'apprentissages en vue de maîtriser différentes habiletés langagières en production écrite. Précisons, d'emblée, que nous désignons par « plateforme interactive » l'ensemble des outils (logiciels tiers, éditeurs de contenus interactifs et documents divers) regroupés au sein d'un même système de gestion (*Learning Management System*). Le « parcours d'apprentissage » exprime, quant à lui, la distance séparant un objectif de sa réalisation. Chaque parcours est individualisé et se veut progressif, autoréflexif et autonomisant. Le projet, dans son ensemble, cherche à allier la théorie à la pratique. Pour y parvenir, il s'inspire d'approches et de modèles pédagogiques ayant fait leurs preuves (modèle SVA, approche actionnelle, perspective plurilingue) tout en plaçant la mise en pratique au cœur du processus d'apprentissage par l'utilisation du logiciel [Antidote](#). Dans cet article, nous souhaitons présenter les grandes lignes de ce projet pilote qui s'ancre dans une perspective interdisciplinaire et s'interroge sur la façon d'arrimer nos pratiques en salle de classe à une combinaison d'outils numériques dans le contexte de l'enseignement à distance. Tout d'abord, nous contextualisons et décrivons le projet pilote (section 1). Ensuite, nous présentons les fondements pédagogiques à partir desquels nous avons conçu la plateforme interactive en illustrant notre démarche avec des exemples précis (sections 2 à 4). Enfin, nous réfléchissons aux « bonnes » pratiques de l'enseignement à distance et présentons celles qui ont inspiré notre projet (section 5). En conclusion, nous explorons les perspectives de recherche et de futurs développements.

1. Contextualisation du projet et description de la plateforme

Comme le rappellent Cuq et Gruca (2017), les méthodologies d'enseignement des langues secondes évoluent en fonction de facteurs aussi divers que les avancées de la science, les innovations technologiques ou les événements historiques majeurs. Dans le contexte actuel, la pandémie nous « contraint » à repenser nos activités pédagogiques en raison, notamment, de la mise en place d'un enseignement à distance. Cependant, en plus d'apporter son lot de difficultés à surmonter, tant pour le corps enseignant que chez les apprenant.e.s, ce « nouveau » type d'enseignement risque d'exacerber les inégalités. Si nous avons l'habitude, à titre d'exemple, de gérer des groupes d'étudiant.e.s aux profils linguistiques hétérogènes et avec des connaissances métalinguistiques variables, il y a fort à craindre que la situation particulière que nous vivons creuse encore plus l'écart entre les membres d'une même classe. À cela s'ajoutent d'autres complications qui pourraient réduire le niveau d'engagement des étudiant.e.s. D'abord, le fait que le soutien individualisé tel que nous le pratiquions en présentiel est moins aisé à mettre en place à distance. Il est plus contraignant, voire plus intimidant, de planifier un rendez-vous en ligne plutôt que de discuter d'une manière informelle à la fin d'un cours ou durant les heures de bureau. Ensuite, le fait que notre public a grandi avec les nouvelles technologies, comme le soulignent les auteurs de l'ouvrage *Born Digital* (Palfrey et Gasser, 2008) et que les enseignant.e.s doivent s'adapter et (ré)apprendre, en peu de temps, à maîtriser de nouveaux outils. Le défi est donc de taille! Mais c'est aussi dans ce contexte ponctué d'incertitudes que nous pouvons nous renouveler pour tester de nouvelles pratiques dans la perspective d'un enseignement qui favorise l'autonomie et l'individualisation des apprentissages.

C'est dans cet esprit que nous avons développé une plateforme interactive destinée aux apprenant.e.s de FLS qui souhaitent améliorer leur expression écrite à l'aide du logiciel Antidote². Cet outil, disponible dans les universités d'où sont issu.e.s les enseignant.e.s à l'origine du projet, a été mis à disposition des étudiant.e.s, durant la pandémie par un accès à distance et gratuit dans les cours de FLS, de pédagogie, de linguistique et de littérature. Antidote représente une aide précieuse pour soutenir les étudiant.e.s dans la rédaction et la correction de textes écrits en français. Cependant, force est de constater qu'il s'adresse avant tout à un public qui maîtrise déjà bien le métalangage employé dans les définitions ou les suggestions de corrections proposées, tels que les locuteurs natifs, par exemple, ou les apprenant.e.s de français de niveau avancé. En effet, lorsque le logiciel suggère des corrections, l'utilisateur·trice doit porter un regard critique pour déterminer si celles-ci sont justifiées, nécessaires ou superflues. Le choix qui s'impose dans cette prise de décision a un impact considérable sur la qualité finale du texte et sur la capacité des usagers·ères à apprendre de leurs erreurs. Malgré ses fonctions très puissantes, le logiciel ne peut donc se substituer à une analyse personnelle plus approfondie. Or, l'interface d'Antidote peut paraître déroutante au premier abord. Faute d'une formation sur mesure ou adaptée, les apprenant.e.s de langue seconde pourraient s'en détourner facilement, car ce public n'a pas toujours les compétences métalinguistiques ou le recul nécessaire sur la langue et sur son fonctionnement pour profiter pleinement de toutes les fonctionnalités de l'outil. Livrés à eux-mêmes, les apprenant.e.s qui se heurtent à des difficultés langagières risquent de limiter leur démarche corrective en acceptant de façon systématique les suggestions proposées sans nécessairement en comprendre les raisons. Car comme le soulignent Talbi et Legros (2018), si la majorité des chercheurs et chercheuses reconnaît les effets positifs d'un correcticiel sur les productions écrites des apprenants de langue seconde (L2), il est nécessaire que ces derniers en fassent un usage réfléchi qui s'inscrit dans un développement de compétences à plus long terme³. D'ailleurs, en ce qui concerne Antidote, Cordier-Gauthier et Dion (2002) soulignent qu'une correction ne s'avère efficace seulement si les utilisateur·trice·s sont formés de façon « intelligente » à son usage.

C'est pour éviter que les usagers ne recourent exclusivement à la correction systématique que notre projet se propose de leur fournir des outils et des stratégies, intégrés au sein d'une même plateforme, pour les accompagner davantage dans leur développement de compétences à l'écrit.

Précisons, d'emblée, que la plateforme a été conçue pour mettre en pratique certains des principes de l'approche actionnelle (Piccardo, 2014) dont celui de rendre actif les apprenants dans leur processus d'apprentissage tout en offrant une place importante à l'aspect de correction linguistique, la raison d'être d'un logiciel de correction tel qu'Antidote. Pour y parvenir, la plateforme propose une suite de « parcours d'apprentissages » qui s'organisent tous autour d'une tâche linguistique elle-même formulée par une question, identifiant très précisément une habileté à maîtriser dont voici quelques exemples :

Hebbinckuys, Nicolas, Rosa Hong et Marie-Paule Lory « Une plateforme interactive autonomisante pour favoriser la réflexion des apprenant.e.s en production écrite : présentation d'un projet-pilote collaboratif et interdisciplinaire autour d'Antidote. » *Nouvelle Revue Synergies Canada*, N° 14 2021

- Comment éviter les répétitions dans un texte à l'écrit ?
- Comment écrire un texte sans faute d'accord ?
- Quels outils utiliser pour améliorer la syntaxe ?
- Quelles stratégies utiliser pour repérer et corriger les anglicismes ?

Pour compléter une tâche, l'apprenant·e doit réaliser 4 « tâches intermédiaires » dans un processus qui s'inspire à la fois :

- du modèle pédagogique SVA (décrit dans la section suivante) (Lou et coll.,2016; Ogle, 1986), en suivant son schéma conventionnel dans les trois premières étapes :
 1. Ce que je sais
 2. Ce que je veux savoir
 3. Ce que j'ai appris
- de certains principes de l'approche actionnelle en étant invité·e, dans la dernière étape par exemple, à vérifier ses acquis et à réinvestir son savoir :
 4. Je vérifie mes connaissances et je les mets en pratique

Le tableau qui suit décrit les tâches intermédiaires au sein d'un même parcours d'apprentissage. Il présente dans une perspective globale les démarches pédagogiques retenues, les objectifs escomptés, les actions requises et les outils utilisés selon le point de vue de l'étudiant·e.

Tableau 1

Parcours d'apprentissage et tâches intermédiaires

	Démarche pédagogique Objectifs	Actions et outils
Tâche intermédiaire 1 Ce que je sais	Démarche autodiagnostique Je fais le point sur mes acquis grâce à des questions ciblées.	Je réponds à trois questions préliminaires organisées selon un niveau croissant de difficultés et présentées sous la forme d' exercices interactifs variés (vrai-faux, complétez les blancs, glissez-déposez).
Tâche intermédiaire 2 Ce que je veux savoir	A) Démarche formative J' identifie des stratégies et des techniques pour élargir mes compétences sur une habileté langagière et apprendre à utiliser efficacement un outil d'autocorrection (Antidote). B) Démarche autoréflexive J' apprends à maîtriser le vocabulaire utilisé dans le tutoriel interactif (métalangage, termes techniques, etc.) en surmontant les difficultés grâce à des stratégies interlinguales . Je crée des liens pour me souvenir plus facilement d'une définition ou de certaines particularités lexicales.	Je regarde un tutoriel interactif . Des questions m'interpellent en arrêtant la lecture de la vidéo. Elles se présentent sous la forme d'une infobulle appelant à une interaction qui met en relief un aspect essentiel (lexique, stratégies, techniques, métalangage, etc.). Je télécharge et remplis un document d'appui pour mieux saisir le sens des mots difficiles. Les termes sont répertoriés dans la première colonne d'un tableau que je complète . J'effectue des recherches (définition, traduction), prends des notes et tiens compte des remarques préalables dans le document.

<p>Tâche intermédiaire 3 Ce que j'ai appris</p>	<p>Démarche autoréflexive Je verbalise les apprentissages que je crois pouvoir mettre en action grâce à des stratégies interlinguales.</p>	<p>J'utilise l'outil d'autoréflexion pour exprimer ce que j'ai retenu. Pour cela, je rédige un paragraphe en formulant dans mes propres mots et dans la langue de mon choix ce que j'ai appris. Je peux télécharger ma réflexion sous la forme d'un document Word pour la consulter ultérieurement.</p>
<p>Tâche intermédiaire 4 Je vérifie mes connaissances et je les mets en pratique</p>	<p>Démarche formative et consolidation des connaissances Je teste mes acquis et je transfère mes connaissances pour les mettre en pratique dans des situations qui se rapprochent de celles que j'ai pu rencontrer.</p>	<p>Je réinvestis mon savoir dans une activité formative qui se présente sous la forme d'une série d'exercices interactifs. Je teste ma compréhension des points saillants abordés au cours du parcours d'apprentissage. Je prends connaissance des indices, des rétroactions et des mises en situation concrètes pour prendre du recul et parfaire mes connaissances.</p>

Note. Ce tableau décrit les tâches intermédiaires au sein d'un même parcours d'apprentissage. Il présente dans une perspective globale les démarches pédagogiques retenues, les objectifs escomptés, les actions requises et les outils utilisés selon le point de vue de l'étudiant.e.

Avant de conclure cette section, il convient de préciser qu'en utilisant ces parcours d'apprentissage l'apprenant.e est invité.e à (ré)évaluer ses besoins au fur et à mesure de sa progression pour décider de réaliser l'ensemble (ou une partie) des tâches intermédiaires. L'enseignant.e, quant à lui, dispose d'une grande flexibilité pour intégrer la plateforme dans ses pratiques d'enseignement : d'une manière asynchrone et volontaire (ressource complémentaire disponible en tout temps en ligne) ou de façon plus explicite lors de rencontres synchrones⁴.

Dans les sections qui suivent, et afin d'illustrer comment plusieurs approches et outils pédagogiques peuvent être combinés pour favoriser les apprentissages autonomes des apprenants de FLS, nous présentons les fondements pédagogiques sur lesquels repose notre projet-pilote : nous décrivons le modèle et les approches retenues ainsi que la façon dont nous les avons appliqués dans notre plateforme.

2. Le modèle SVA

Pour encadrer les différentes orientations pédagogiques adoptées (approche actionnelle, paradigme plurilingue et enseignement à distance), nous avons opté pour le modèle SVA (1. Ce que je sais; 2. Ce que je veux savoir; 3. Ce que j'ai appris). Ce modèle pédagogique a été développé par Ogle dans les années 80 afin de supporter le développement de compétences de compréhension en lecture de texte informatif (Ogle, 1986) chez les apprenant.e.s de langue maternelle. Ce modèle nous intéresse à plusieurs égards. Tout d'abord, il offre des espaces d'interactions orales, durant les phases de compréhension de l'écrit, pour soutenir la compréhension de texte. Ensuite, il permet aux apprenant.e.s de développer des stratégies d'apprentissage en déterminant notamment une intention de lecture et en mettant en mots les apprentissages effectués. Enfin, il offre une occasion de s'engager dans un processus d'autonomisation des apprentissages.

Le modèle SVA a depuis été adopté dans le cadre de l'enseignement des langues secondes au niveau universitaire par de nombreux éducateur-trice.s. À titre d'exemple, une recherche conduite dans une université chinoise a démontré des résultats positifs de ce modèle (KWL en anglais, What I Know, What I Want to Know, What I Learned) dans des pratiques réflexives, et des pratiques d'écriture, chez les apprenant.e.s sinophones qui étudient l'anglais langue seconde (Lou et coll., 2016). Notre plateforme intègre le modèle SVA sous la forme des tâches intermédiaires suivantes :

Hebbinckuys, Nicolas, Rosa Hong et Marie-Paule Lory « Une plateforme interactive autonomisante pour favoriser la réflexion des apprenant.e.s en production écrite : présentation d'un projet-pilote collaboratif et interdisciplinaire autour d'Antidote. » *Nouvelle Revue Synergies Canada*, N° 14 2021

1. Ce que je sais : chaque tâche commence par un état des lieux en s'appuyant sur la mobilisation des connaissances des apprenant.e.s pour utiliser le métalangage tel qu'il est employé par le logiciel Antidote. Dans le cadre de la tâche actionnelle « Comment éviter les répétitions dans un texte à l'écrit ? », une réflexion préliminaire s'amorce autour des termes « synonymie », « cooccurrences », « catégories », « fréquence des répétitions » (voir, notamment, [l'exercice 3](#)).
2. Ce que je veux savoir : le cœur de la tâche cible un besoin langagier concret auquel plusieurs fonctions d'Antidote permettent de répondre. Pour y parvenir, un tutoriel vidéo interactif propose des stratégies qui s'appuient sur des exemples authentiques issus des productions écrites des apprenant.e.s.
3. Ce que j'ai appris : cette section permet aux apprenant.e.s de réfléchir sur leurs apprentissages, de les verbaliser dans la langue de leur choix.

En adoptant le modèle SVA, nous souhaitons offrir aux étudiant.e.s une structure qui incite à la réflexion, favorise le développement de stratégies d'apprentissage autour d'exemples factuels tout en stimulant l'engagement personnel, mais aussi et surtout, l'autonomisation. Nous proposons d'enrichir ce modèle des principes de l'approche actionnelle.

3. L'approche actionnelle

L'approche actionnelle, souvent recommandée dans l'enseignement des langues secondes aussi bien chez les adultes que les plus jeunes, est notamment préconisée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR, 2001; Volume complémentaire du CECR, 2018) mais aussi, adoptée comme pratique pédagogique à suivre dans de nombreuses institutions universitaires canadiennes pour soutenir les apprenant.e.s dans leur développement d'une langue seconde. Comme le rappellent Puren (2006) et Piccardo (2014), cette approche s'inscrit dans le prolongement du tournant communicationnel amorcé dès les années 70/80 dans l'enseignement des langues. Au cœur de cette approche se situe un enjeu majeur, celui de rendre les apprenant.e.s d'une langue seconde aptes à agir avec la langue dans des situations les plus authentiques possibles. Le récent volume complémentaire du CECR (2018) souligne que l'approche actionnelle favorise « l'usage de la langue dans la vie réelle, fondée sur l'interaction et impliquant la co-construction du sens. Les activités sont présentées selon quatre modes de communication : réception, production, interaction et médiation » (p. 30).

Par ailleurs la notion de médiation, explicitement mise de l'avant dans le volume complémentaire du CECR (2018, p. 35), renforce l'idée selon laquelle la médiation interlinguistique, la médiation liée à la communication et à l'apprentissage et la médiation sociale et culturelle sont des compétences essentielles dans l'apprentissage des langues secondes. Ainsi, « considérer les apprenants comme des êtres plurilingues, pluriculturels a pour conséquence de leur permettre d'utiliser, si nécessaire, toutes leurs ressources linguistiques, les encourager à voir les ressemblances et les régularités aussi bien que les différences entre les langues et les cultures » (p. 27).

Notre plateforme offre des occasions de développer un savoir-faire linguistique et métalinguistique essentiel à la « bonne » réalisation de tâches actionnelles non linguistiques et répond à plusieurs principes de l'approche actionnelle. D'abord, parce qu'elle se base sur des travaux réels d'étudiant.e.s qui nous servent d'exemples dans les tutoriels vidéos. Ensuite, parce qu'elle répond à des besoins langagiers exprimés par nos étudiant.e.s (par exemple, la tâche intitulée : Je veux savoir comment éviter la répétition ?). Enfin, parce que le principe de *l'agir*, qui constitue l'un des éléments clés de l'approche actionnelle, a été systématiquement appliqué à chacune des tâches intermédiaires :

- Dans la tâche intermédiaire 1 ([Ce que je sais](#)), l'étudiant.e est invité.e à répondre à des questions mobilisant ses connaissances. Pour agir il/ elle adopte une démarche autodiagnostique qui lui permet de prendre davantage conscience des aspects à travailler en lien avec un besoin langagier.
- Dans la tâche intermédiaire 2 ([Ce que je veux savoir](#)), l'étudiant.e découvre un tutoriel au sein duquel des interactions se superposent à la vidéo pour mettre en relief les points les plus importants en lien avec la tâche à réaliser⁵. À cela s'ajoute un document complémentaire qui présente, notamment, les transferts linguistiques comme une stratégie à adopter pour parvenir à réaliser la tâche (voir la section 3).
- Dans la tâche intermédiaire 3 ([Ce que j'ai appris](#)), l'apprenant.e s'exprime dans la langue de son choix et avec ses propres mots sur ce qu'il/ elle a retenu de son expérience au moyen d'un « outil d'autoréflexion ».

Hebbinckuys, Nicolas, Rosa Hong et Marie-Paule Lory « Une plateforme interactive autonomisante pour favoriser la réflexion des apprenant.e.s en production écrite : présentation d'un projet-pilote collaboratif et interdisciplinaire autour d'Antidote. » *Nouvelle Revue Synergies Canada*, N° 14 2021

- Dans la tâche intermédiaire 4 ([Je vérifie mes connaissances et je les mets en pratique](#)), les étudiant·e·s consolident leurs apprentissages et testent leurs connaissances. La mise en pratique s'ancre également dans une perspective de développement de compétences telle que soulignée dans l'approche actionnelle (voir *les descripteurs* « ce que je peux faire... » du volume complémentaire au CECR, 2018, p. 27 et pp. 175-182).

En résumé, l'agir, l'interaction, la co-construction de sens, l'authenticité de la source à partir desquelles les tâches ont été construites ainsi que la mise en lien des ressources linguistiques et culturelles de nos étudiant·e·s constituent les pierres angulaires de notre plateforme.

4. Le paradigme plurilingue

Rappelons ici que les recherches qui documentent l'enseignement supérieur mettent en relief la nécessité de développer une pédagogie linguistiquement et culturellement plus inclusive dans les espaces où la diversité est prégnante (Marshall, 2019; Marshall et Moore, 2013; Piccardo, 2013; Foster Vosicki, 2015; Galante et coll., 2019). C'est particulièrement le cas au Canada où la population estudiantine est culturellement et linguistiquement de plus en plus diversifiée. Une recension réalisée par le *Bureau canadien de l'éducation internationale* (CBIE, 2020) à partir de données provenant d'*Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada* (IRCC, Gouvernement du Canada) a mis en lumière la constante augmentation des étudiant·e·s internationaux dans les universités canadiennes⁶.

Pourtant, malgré ces statistiques éloquentes qui soulignent un portrait linguistiquement et culturellement diversifié de nos étudiant·e·s, force est de constater que les pratiques pédagogiques, au niveau universitaire, ne prennent pas toujours en compte de façon explicite le plurilinguisme et plus spécifiquement dans les cours de langues et de littérature. En effet, malgré les recherches abondantes en la matière, certaines représentations persistent au niveau institutionnel et au sein du corps enseignant sur la nécessité de n'utiliser que la langue cible (Marshall et Moore, 2013; Van Viegen et Zappa-Hollman, 2019). Les connaissances linguistiques et culturelles des étudiant·e·s font ainsi peu l'objet d'activités pédagogiques et ces dernier·ère·s ont peu l'occasion d'utiliser leurs connaissances antérieures comme un tremplin aux apprentissages réalisés dans leur cursus universitaire au Canada.

En ce qui a trait à notre plateforme et à son ancrage dans le paradigme pédagogique du plurilinguisme, nous proposons deux outils qui permettent aux étudiant·e·s de tirer profit de leurs connaissances antérieures. Le premier outil prend la forme d'un [document d'appui](#) que l'étudiant·e est invité·e à télécharger puis à remplir. Dans ce document, nous présentons un tableau à plusieurs entrées qui répertorie une liste des mots utilisés dans le tutoriel. Dans ce tableau, les étudiant·e·s sont invité·e·s à proposer et/ou rechercher, dans la langue de leur choix, des traductions ou des définitions de ces mots. Nous remplissons aussi partiellement ce tableau à des fins de modélisation et pour favoriser la co-construction de connaissances : ainsi, nous donnons parfois des traductions en anglais ou des éléments qui incitent les étudiant·e·s à la réflexion. C'est particulièrement prégnant dans l'une des colonnes du tableau qui invite explicitement les utilisateur·trice·s à réfléchir et à s'engager dans une pratique interlinguistique. Avec cette pratique, très fortement en usage dans toutes les approches qui favorisent l'adoption d'un paradigme plurilingue, les apprenant·e·s font des liens avec les autres langues qu'elles et ils connaissent et explorent les différences et les points communs entre leurs connaissances et la langue cible. Considérons le mot « exemple » à des fins d'illustration. Ce terme, fréquemment utilisé par tous les étudiant·e·s de FLS, est souvent orthographié à l'anglaise. En effet, le mot « exemple » est ce que l'on appelle un congénère de l'anglais (des mots qui se ressemblent graphiquement et/ ou dans leur prononciation dans deux langues différentes et ont le même sens). Dans la troisième colonne est donnée la traduction anglaise (« example »), tandis que dans la dernière colonne (qui se présente comme un espace de réflexion), les étudiant·e·s sont invité·e·s à comparer les deux mots pour en constater la différence au niveau orthographique. Le fait de mettre en lumière de façon explicite cette différence encourage l'étudiant·e à faire des liens, à considérer les points communs et les différences entre les langues et à mieux se rappeler, par la suite, de cette différence dans l'écriture du mot. Cette approche comparative entre les langues s'inscrit dans le courant *Language Awareness* (James, Garrett et Candlin, 2014), de la comparaison interlinguistique (Auger, 2005) et, plus particulièrement, dans celui de *l'éveil aux langues* (Lory et Armand, 2016). Prendre conscience des langues, de leurs variations et de leurs aspects communs est une compétence métacognitive précieuse que nous pouvons, au moyen de telles activités, valoriser explicitement dans nos cours universitaires.

Le second outil dans lequel nous valorisons explicitement la diversité linguistique et culturelle est celui de la tâche intermédiaire 3 ([Ce que j'ai appris](#)). Comme pour l'outil précédent, cet outil réflexif est personnel et ne requiert donc pas de l'enseignant.e une intervention. Il guide l'étudiant.e et lui offre l'occasion de faire état, dans la langue de son choix, de ce qu'il/ elle a compris et des compétences qu'il/ elle estime avoir développées jusqu'à présent. Nous optons ici pour une formulation des consignes (« dans la langue de ton choix ») qui considère que les compétences linguistiques des étudiant.e.s peuvent varier selon les domaines et les disciplines et offre, donc, une plus grande flexibilité quant au choix de la langue/ des langues dans laquelle/ lesquelles, les étudiant.e.s souhaitent effectuer des transferts de connaissances. Dans une perspective inclusive, c'est aussi reconnaître la diversité des langues parlées par nos étudiant.e.s, qu'il s'agisse de leur.s langue.s maternelle.s ou tou.te.s autre.s langue.s dans lesquelles ils/ elles ont pu, à un moment de leur cheminement personnel ou académique, acquérir des connaissances. Également, nous veillons et veillerons à l'intégration de visuels qui illustrent la diversité culturelle présente au Canada. Dans un même ordre d'idées, nous projetons d'enregistrer la voix de narrateurs et narratrices aux accents variés⁷.

5. Réflexion sur le contexte CALL et les « bonnes » pratiques à mettre en œuvre dans le cadre d'un enseignement à distance

Dans le contexte de l'apprentissage des langues assisté par ordinateur (*CALL : Computer Assisted Language Learning*), il convient de rappeler que les processus qui régissent les interactions entre les apprenant.e.s et l'assistance délivrée par des outils informatiques sont extrêmement complexes en raison, notamment, des nombreuses variables qui entrent en ligne de compte⁸. Ces variables, généralement instables, peuvent être considérées comme des systèmes adaptatifs complexes (*CAS : Complex Adaptive System*)⁹. Cependant, l'expérience d'enseignement, l'intuition et l'observation constituent des atouts non négligeables pour développer nos pratiques pédagogiques en identifiant des étapes intermédiaires (adjacent states) sensiblement plus stables. C'est, notamment, ce que remarquent Schulze et Scholz (2016) :

We cannot predict with some certainty the exact actions and the communicative success of a learner in a specific language learning task and, even more so, the ultimate attainment of individual language learners in the early stages of their language learning already. However, since future states of CAS are a function of past and current states, it is possible to predict important characteristics of immediately adjacent states of the system –small steps in the language development of the learner– with some probability: How well a particular learner is going to perform the next step in a learning or task sequence, or with what aspects s/he will need help, can be inferred from our observation of prior behaviour and learning outcomes. This is pretty much what teachers do, relying on their experience and intuitions; we need to be able to model the underlying information structures, belief systems, and reasoning processes in learner-computer interactions (p. 68).

Dans notre projet, le caractère hétérogène du public constitue sans doute l'une des variables les plus instables dont il faut tenir compte. Pour atténuer cette instabilité, nous offrons des parcours individualisés dans lesquels l'apprenant.e évalue de façon autonome ses propres besoins langagiers pour développer ses compétences à l'écrit en FLS. Notre intuition repose sur le fait que ces parcours, qui identifient des besoins langagiers concrets issus d'une observation empirique de la réalité d'enseignement (tels que le suggèrent Schulze et Scholz), stimuleront la confiance des apprenant.e.s en les invitant à s'engager et à se responsabiliser davantage dans leur apprentissage. De même, il est à espérer que l'ancrage de notre plateforme dans le paradigme pédagogique du plurilinguisme doublé d'une mise en pratique permettra d'équilibrer les variables instables par le biais de tâches intermédiaires qui s'inspirent de pratiques issues de l'enseignement en présentiel.

Il convient, enfin, de considérer les recommandations de nos institutions¹⁰ pour répondre aux exigences de l'éducation à distance et élaborer le cadre de travail (framework) des nouveaux contenus en ligne. Parmi les recommandations institutionnelles, il est particulièrement préconisé de :

1. Formuler, très explicitement, les résultats d'apprentissage
2. Identifier les méthodes mises en œuvre et les stratégies éducationnelles pour y parvenir
3. S'assurer que les résultats d'apprentissage sont mesurés

Dans notre projet, nous avons concrètement appliqué ces recommandations en :

Hebbinckuys, Nicolas, Rosa Hong et Marie-Paule Lory « Une plateforme interactive autonomisante pour favoriser la réflexion des apprenant.e.s en production écrite : présentation d'un projet-pilote collaboratif et interdisciplinaire autour d'Antidote. » *Nouvelle Revue Synergies Canada*, N° 14 2021

- Formulant chaque tâche par une question précise délibérément positionnée en pole position pour présenter, plus explicitement, les résultats d'apprentissage escomptés.
- Calquant chaque « parcours d'apprentissage » sur un modèle pédagogique (SVA) et certains principes de l'approche actionnelle incitant l'apprenant.e à appliquer une pluralité de démarches didactiques par des actions concrètes (voir le tableau de la section 1).
- Disséminant stratégiquement, au sein des tâches intermédiaires, une quinzaine d'activités formatives pour mesurer avec précision les résultats d'apprentissage.

Par ailleurs, nous avons souhaité tenir compte des « bonnes » pratiques d'enseignement à adopter dans un environnement en ligne. Pour cela, nous nous sommes inspirés des stratégies gagnantes récemment mises en ligne sur [le site de l'Université Harvard](#). Parmi les remarques suggérées, celles qui suivent nous ont particulièrement inspiré.e.s. Ainsi, notre plateforme se veut un espace :

- Innovant et autonomisant (plateforme intégrée à une LMS) en développant des habiletés langagières à l'aide d'une expérience concrète (utilisation du logiciel Antidote)
- Stimulant et engageant en proposant des contenus dynamiques (enregistrements de qualité, courts et segmentés)
- Favorisant une expérience interactive¹¹ (infobulles, indices, signets, rétroactions) et authentique (démonstrations basées sur des exemples réels)
- Améliorant l'accessibilité (sous-titres et scripts)
- Privilégiant un mode de diffusion asynchrone quel que soit le fuseau horaire ou le pays de résidence des apprenant.e.s (vidéos hébergées sur YouTube, documents disponibles en tout temps au téléchargement)

Malgré tout, il est clair que le design de notre projet-pilote n'a pu s'inspirer de toutes les stratégies gagnantes qu'il faudrait idéalement mettre en place dans l'optique d'un enseignement à distance optimal. À titre d'exemple, il serait intéressant d'ajouter un forum de discussion pour poursuivre la réflexion dans un espace dédié (et ce tant du point de vue de l'apprenant.e que de l'enseignant.e). Il serait nécessaire, par ailleurs, de créer un sondage pour identifier les améliorations à apporter (interface et contenus) ou pour mesurer la perception générale des utilisateur-trice-s. Il serait stimulant, enfin, de développer un système de collecte de données brutes. En les mettant en relation avec les productions écrites réalisées par les étudiant.e.s., nous disposerions ainsi d'un instrument pour évaluer précisément l'efficacité de la corrélation modèle (SVA) / approche / outils (Antidote, documents, évaluations formatives). Certes, notre intention initiale était avant tout de surmonter un défi imposé par la pandémie de la COVID-19 et l'enseignement à distance, mais nous souhaitons désormais inscrire notre projet dans une perspective de recherche plus vaste.

Conclusion

Comme le soulignent Caws et Hamel (2016) dans l'ouvrage *Language-Learner Computer Interactions* : « Design remains critical for the success (or failure) of any intervention. And if good design can lead to better learning, we ought to ask ourselves this simple question: How can we design effective, sustainable learning ecosystems mediated by technology? » (p. 2). Cette question fondamentale anime la réflexion au sein de notre projet. Pour répondre à l'enjeu des pratiques gagnantes à adopter par l'usage d'outils numériques, nous avons choisi de positionner notre plateforme au carrefour de plusieurs approches pédagogiques afin de rendre transparent le processus de construction d'un design qui soutient la mise en place de projets pédagogiques novateurs. Ainsi, un modèle à l'origine construit pour améliorer la compréhension en lecture chez les apprenant.e.s de langue maternelle nous a permis de donner une structure aux activités pédagogiques qui agrémentent les différents parcours d'apprentissage. Cette structure, récurrente dans chacune des tâches intermédiaires, se veut à la fois rassurante dans le sens où elle repose sur une certaine prédictibilité, mais aussi innovante puisqu'elle explore les opportunités à mettre en œuvre pour réfléchir aux processus qui entrent en jeu lors de l'apprentissage. Comme mentionné plus haut, afin de répondre à des besoins langagiers exprimés fréquemment par nos étudiant.e.s, nous nous sommes inspiré.e.s de certains principes clés de l'approche actionnelle. Cette approche privilégiée dans l'enseignement des langues secondes, nous offre un cadre pratique et actuel pour repenser la manière dont un logiciel de correction numérique très prescriptif peut s'inscrire dans une démarche active, réfléchie et plus authentique de développement de compétences à l'écrit en français langue seconde. Également, nous appliquons le paradigme pédagogique du plurilinguisme en l'établissant comme un principe fondateur. Enfin, les outils qui composent chacune des tâches ont été pensés selon les « bonnes » pratiques à adopter dans le cadre d'un enseignement/ apprentissage à distance et avec pour objectif de stimuler

l'engagement et la participation active des apprenant.e.s. L'originalité de notre projet-pilote réside donc dans l'alliance de ces différentes approches pédagogiques qui n'a pu être possible que par cette collaboration entre chercheurs et chercheuses aux expertises variées. Si nous considérons de nouveau les écrits de Caws et Hamel, nous nous situons actuellement à l'étape du design et il semble donc désormais clair que l'aspect ergonomique de notre plateforme devra être documenté pour pouvoir, sur un plus long terme, disposer de données précises et valider les hypothèses de pratiques pédagogiques gagnantes dans le contexte d'enseignement/ apprentissage à distance.

Notes

¹ Dans cet article, les exemples renvoyant à notre projet-pilote sont tous issus du parcours d'apprentissage de la tâche intitulée « Comment éviter les répétitions ? ». Pour plus de commodité, ils ont été temporairement regroupés sur [ce site](#).

² Antidote est un correcticiel (logiciel d'aide à la correction) qui combine de nombreux dictionnaires, des guides grammaticaux et des filtres intelligents pour travailler l'orthographe, la grammaire, la conjugaison et la syntaxe.

³ Comme le précisent les auteurs « à l'ère des technologies cognitives numériques, il est nécessaire d'amener les apprenants à apprendre à apprendre » (paragraphe 10).

⁴ À titre d'exemple, l'un.e des auteur.e.s de l'article, assigne certaines tâches de la plateforme pour amener les étudiant.e.s à améliorer leur progression sur quelques points linguistiques bien précis. La démarche, qui se veut autonomisante, n'en reste pas moins formative.

⁵ Nous avons la conviction que c'est l'une des particularités qui distingue notre plateforme des nombreux tutoriels disponibles sur Internet et dont la vocation est avant tout d'expliquer le fonctionnement de l'outil sans nécessairement s'inscrire dans une démarche permettant d'identifier (et de s'améliorer dans) une habileté langagière qui tient compte du contexte d'apprentissage dans la L2.

⁶ Une augmentation de 13% entre 2018 et 2019 et sur le plus long terme, une augmentation de 185% a été enregistrée pour la période de 2000 à 2019.

⁷ Les restrictions sanitaires actuelles ne nous ont pour l'instant pas permis de rejoindre d'autres narrateurs et narratrices qui pourraient participer à l'enregistrement des vidéos interactives, mais cet aspect essentiel sera pris en compte pour nos développements futurs.

⁸ Schulze et Scholz (2016) précisent notamment que: « Languages learning processes are complex because they involve many internal and environmental variables and components, such as proficiency, aptitude, motivation, and (online) learning environments and materials » (p. 65).

⁹ Les auteurs spécifient que : « These variables are not stable; they interact with one another and are therefore subject to change. [...] Because there are so many variables and components in the system [...] we call such systems, as language learning and learner-computer interaction, complex adaptive systems (CAS). It is very important at this stage to reiterate that CAS are, essentially, complex *processes* » (Schulze et Scholz, 2016, p. 66).

¹⁰ Le Centre d'Excellence en Enseignement ([CTE](#)) de l'Université de Waterloo, le Centre de Support pour l'Enseignement et l'Innovation ([CTS](#)) de l'Université de Toronto et celui de l'Université de Toronto à Mississauga ([UTM Teach Anywhere](#)).

¹¹ Pour y parvenir, nous avons utilisé le logiciel libre [H5P](#), qui permet de créer assez facilement des contenus interactifs esthétiques. Dans la [tâche intermédiaire 3](#), par exemple, le contenu de type [Documentation Tool](#) offre une flexibilité maximale pour verbaliser un contenu téléchargeable ensuite sous la forme d'une fiche Word. L'étudiant est guidé pas à pas dans cette tâche intermédiaire qui met en avant la réflexion individuelle et place l'autocritique au cœur de l'apprentissage.

Hebbinckuys, Nicolas, Rosa Hong et Marie-Paule Lory « Une plateforme interactive autonomisante pour favoriser la réflexion des apprenant.e.s en production écrite : présentation d'un projet-pilote collaboratif et interdisciplinaire autour d'Antidote. » *Nouvelle Revue Synergies Canada*, N° 14 2021

Bibliographie

- Auger, N. (Directeur). (2005). *Comparons nos langues : Démarche d'apprentissage du français auprès d'élèves nouvellement arrivés* [DVD]. Montpellier: Scérén-CRDP.
- Canadian Bureau for International Education (CBIE-BCEI). (2020, 21 février). *International Students in Canada Continue to Grow in 2019*. cbie.ca/international-students-in-canada-continue-to-grow-in-2019/
- Caws, C. et Hamel M. -J. (2016). *Language-Learner Computer Interactions: Theory, Methodology and CALL Applications*. John Benjamins Publishing Company.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Éditions Didier.
- Conseil de l'Europe. (2018, février) *Volume complémentaire : avec de nouveaux descripteurs*. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Cuq, J. -P., et Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4e éd.). Presse Universitaire de Grenoble.
- Cordier-Gauthier, C. et Dion, C. (2002). La correction et la révision de l'écrit en français langue seconde: médiation humaine, médiation informatique, *Alsic*, 6(1), 29-43. DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.2149>
- Forster Vosicki, B. « 18. Vers une approche institutionnelle de la question du plurilinguisme à l'université », X. Gradoux, J. Jacquin et G. Merminod (éds.), *Agir dans la diversité des langues. Mélanges en l'honneur d'Anne-Claude Berthoud*. De Boeck Supérieur, 283-298.
- Galante, A., Okubo, K., Cole, C., Abd Elkader, N., Carozza, N., Wilkinson, C., Wotton, C. et Vasic, J. (2019). Plurilingualism in Higher Education: A Collaborative Initiative for the Implementation of Plurilingual Pedagogy in an English for Academic Purposes Program at a Canadian University. *TESL Canada Journal*, 36(1), 121–133. DOI : 10.18806/tesl.v36i1.1305.
- James, C., Garrett, P. et Candlin, C. N. (2014). *Language Awareness in the Classroom*. Routledge.
- Lawrie, G., Marquis, E., Fuller, E., Newman, T., Qiu, M., Nomikoudis, M., ... et Van Dam, L. (2017). Moving Towards Inclusive Learning and Teaching: A Synthesis of Recent Literature. *Teaching & Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*, 5(1). DOI : 10.20343/5.1.3.
- Lory, M. P. et Armand, F. (2016). Éveil aux langues et évolution des représentations d'élèves plurilingues sur leur répertoire linguistique. *Alterstice*, 6(1), 27–38. DOI : 10.7202/1038276ar.
- Lou, Y., Wu, L., Liu H. et Chen L. (2016). Improving Non-English-Majored College Students' Writing Skills: Combining a Know-Want-Learn Plus Model of Meta-Cognitive Writing Strategy Instruction and Internet-Based Language Laboratory Support. *Open Journal of Social Sciences*, 4(8), 37–44. DOI : 10.4236/jss.2016.48005.
- Marshall, S. (2019) Understanding Plurilingualism and Developing Pedagogy: Teaching in Linguistically Diverse Classes across the Disciplines at a Canadian University. *Language, Culture and Curriculum*, 33(2), 142–156. DOI : 10.1080/07908318.2019.1676768.
- Marshall, S. et Moore, D. 2B Or Not 2B Plurilingual? Navigating Languages Literacies, and Plurilingual Competence in Postsecondary Education in Canada. *TESOL Quarterly*, 47(3), 472–499. DOI : 10.1002/tesq.111.
- Ogle, D. M. (1986). K-W-L: A Teaching Model That Develops Active Reading of Expository Text. *The Reading Teacher*, 39(6), 564–570. DOI : 10.1598/rt.39.6.11.

Hebbinckuys, Nicolas, Rosa Hong et Marie-Paule Lory « Une plateforme interactive autonomisante pour favoriser la réflexion des apprenant.e.s en production écrite : présentation d'un projet-pilote collaboratif et interdisciplinaire autour d'Antidote. » *Nouvelle Revue Synergies Canada*, N° 14 2021

Palfrey, J. G. et Gasser, U. (2008). *Born Digital - Understanding the First Generation of Digital Natives*, Basic Books.

Piccardo, E. (2013). Plurilingualism and Curriculum Design: Toward a Synergic Vision. *TESOL Quarterly*, 47(3), 600–14. DOI : 10.1002/tesq.110.

Piccardo, E. (2014). *Du communicatif à l'actionnel: un cheminement de recherche*. Curriculum Services Canada/Services des programmes d'études Canada. https://transformingfsl.ca/wp-content/uploads/2014/09/Du-communicatif_a_l_actionnel-Un_cheminement_de_recherche.pdf

Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle, *Le Français dans le Monde*, 347, 37-40.

Schulze, M. et Scholz, K. "CALL Theory Complex Adaptive Systems." Dans C. Caws et M-J. Hamel (éds.), *Language-Learner Computer Interactions : Theory, methodology and CALL applications*. (p. 65-87). John Benjamins Publishing Company. benjamins.com/catalog/lisse.2.04sch

Statistique Canada. (2017, 25 octobre). *Recensement en bref : Les enfants issus de l'immigration : un pont entre les cultures*. <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016015/98-200-x2016015-fra.cfm>

Talbi, A. et Legros, D. (2018). L'effet de la correction assistée par ordinateur (CAO) sur la construction des compétences orthographiques des apprenants de FLE en Algérie. *Alsic. Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 21. DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.3255>

Van Viegen, S. et Zappa-Hollman, S. (2019). Plurilingual Pedagogies at the Post-Secondary Level: Possibilities for Intentional Engagement with Students' Diverse Linguistic Repertoires. *Language, Culture and Curriculum*, 33(2), 172–187. DOI : 10.1080/07908318.2019.1686512.