

**Application de principes cognitivistes et constructivistes
à l'enseignement de l'écrit assisté par ordinateur :
perceptions des étudiants**

Catherine Caws

► **To cite this version:**

Catherine Caws. Application de principes cognitivistes et constructivistes à l'enseignement de l'écrit assisté par ordinateur : perceptions des étudiants. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2005, 8, pp.147-166. edutice-00080350

HAL Id: edutice-00080350

<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00080350>

Submitted on 15 Jun 2006

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Application de principes cognitivistes et constructivistes à l'enseignement de l'écrit assisté par ordinateur : perceptions des étudiants

Catherine CAWS
University of Victoria, Canada

Résumé : *Cet article traite des apports des théories cognitives et constructivistes à l'enseignement de l'écrit assisté par ordinateur, en milieu universitaire, chez des apprenants de français langue seconde. À partir des premiers résultats d'un projet pilote mené à l'université de Victoria, au Canada, l'auteure cherche à montrer comment, par le biais d'exercices collaboratifs en réseau Internet, l'application de certains principes-clés des recherches récentes en didactique du français langue seconde peuvent contribuer à un renouveau de l'engagement des étudiants, à une hausse notable de leur motivation et à une prise de conscience de leurs stratégies d'apprentissage. Une analyse des réactions des étudiants face à ce nouveau type d'apprentissage nous permet d'analyser d'une part les aspects de l'outil que les étudiants perçoivent comme étant utiles pour leur apprentissage et, d'autre part, les éléments qu'ils voudraient voir améliorer dans l'avenir. La prise de conscience même de ces stratégies nous montrent à quel point l'apprenant s'engage activement dans la découverte de la L2, répondant ainsi inconsciemment à un des principes-clés de la psychologie cognitive.*

- 1. Introduction
- 2. Cadre théorique : principes cognitifs et constructivistes
- 3. Description du projet et méthodologie
- 4. Résultats et analyse des premières données
- 5. Conclusion et perspectives
- Références

1. Introduction

Au cours des trente dernières années, l'apport des psychologies cognitive, interactionniste et constructiviste a grandement influencé toutes les recherches en didactique des langues secondes. Dans le cas de l'enseignement et / ou de l'apprentissage des langues assisté par ordinateur (ELAO / ALAO), ces mêmes principes théoriques nous permettent notamment d'analyser le comportement des usagers, tant sur le plan de l'apport cognitif auquel contribue l'ordinateur, que sur le plan de l'apport affectif. Sur le plan interactionniste, nous savons maintenant qu'un des avantages de l'ALAO est d'offrir à l'apprenant un environnement où le processus d'intrant est exploité au

maximum. Chapelle [Chapelle00] montre par ailleurs comment les interactions ordinateurs / apprenants et apprenants / apprenants encouragent l'acquisition de la langue en contribuant au développement de la compréhension et de la communication par le biais d'une production langagière accrue de la part de l'apprenant.

Bien qu'essentielles, ces analyses de travaux en ELAO ne rendent pas systématiquement compte des perceptions mêmes des étudiants quant à leur apprentissage. Pour mettre la lumière sur cet aspect, la présente étude analyse les réactions et perceptions des étudiants face à l'introduction d'une plate-forme didactique et communicationnelle dans un cours d'écrit de troisième année.

Dans cet article, nous examinerons d'abord certains des principes théoriques sur lesquels nous fondons notre étude pour ensuite décrire notre projet et la méthodologie retenue. Pour terminer nous analyserons les premiers résultats de cette étude qualitative avant de conclure et de proposer des suites à cette recherche.

2. Cadre théorique : principes cognitifs et constructivistes

2.1. Les apports de la psychologie cognitive à l'ALAO

La notion de stratégies d'apprentissage et de processus cognitifs remonte aux études de Jakobovits [Jakobovits70] et de Stern [Stern75] qui ont su reconnaître l'importance du rapport entre style d'apprentissage et stratégie d'apprentissage offrant ainsi aux praticiens du langage de nouveaux outils pour faciliter l'apprentissage des langues.

Dans le cas plus particulier de l'ALAO, et notamment de la communication écrite médiatisée par forum électronique, les travaux notamment de Warshauer [Warshauer96], Kelm [Kelm92] et Beauvois [Beauvois92] montrent bien comment les forums électroniques peuvent efficacement créer un environnement sécurisant au sein duquel les apprenants deviennent les maîtres de la communication, voire de l'évaluation de leurs pairs. Dans un tel contexte, l'ordinateur joue un rôle essentiel : il offre à l'utilisateur un lieu de découverte où de nombreuses stratégies "directes" et "indirectes" (pour reprendre la taxinomie d'Oxford [Oxford90]) peuvent se réaliser offrant ainsi un moyen de répondre à des styles d'apprentissage variés.

La reconnaissance des stratégies d'apprentissage est devenue un aspect-clé dans l'application des théories cognitives à l'ALAO. Rappelons les travaux de Cohen [Cohen98] qui classe les stratégies d'apprentissage selon deux grandes catégories principales : les stratégies métacognitives qui font appel à des procédures générales telles que l'identification ou la résolution de problèmes et les stratégies cognitives qui font appel à des procédures plus spécifiques telles que l'analyse, le raisonnement, la mémorisation, etc. Si les travaux de Cohen ne concernaient pas directement l'ALAO, les études de Jamieson et Chapelle [JamiesonChapelle87], Meunier [Meunier00] ou Duquette et Dionne [DuquetteDionne00] réussissent à montrer comment l'apprentissage assisté par ordinateur encourage l'utilisation de stratégies métacognitives, notamment la résolution de problèmes et l'autoévaluation. Dans le cadre de notre projet, l'analyse des perceptions et des réactions des participants repose en partie sur ces contributions de la psychologie cognitive pour montrer quels types de stratégies semblent se manifester. A cet effet, nous avons cherché à examiner les résultats de nos questionnaires en nous référant à la typologie d'Oxford pour tenter d'identifier les stratégies qui se manifestaient lorsque l'apprenant travaillait au sein d'une plate-

forme de téléformation. Oxford classe les stratégies d'apprentissage selon deux grandes catégories : les stratégies **directes** et les stratégies **indirectes**. Chaque catégorie se subdivise ensuite en trois sous-catégories. Les stratégies directes (traduction de Besnard [Besnard95]) comprennent les stratégies mémorielles ("créer des associations mentales", "utiliser des images et des sons", "réviser", "utiliser l'action et le mouvement"), les stratégies cognitives ("pratiquer", "recevoir et envoyer des messages", "analyser et raisonner", "structurer ce que l'on reçoit et ce que l'on émet"), et les stratégies compensatoires ("deviner intelligemment", "dépasser ses limites à l'oral et à l'écrit"). Les stratégies indirectes se composent des stratégies métacognitives ("centrer son apprentissage", "organiser et planifier son apprentissage", "évaluer son apprentissage"), des stratégies affectives ("contrôler son anxiété", "s'auto-encourager", "être à l'écoute de ses émotions"), et des stratégies sociales ("poser des questions", "coopérer avec ses pairs", "éprouver de l'empathie pour ses pairs"). Dans un environnement d'apprentissage idéal, toutes ces stratégies devraient se manifester.

2.2. Les apports du constructivisme à l'ALAO

La contribution du constructivisme à l'ELAO / ALAO est en fait directement liée à celle de la psychologie cognitive. Les principes essentiels du constructivisme qui s'appliquent particulièrement bien à l'ALAO relèvent de facteurs individuels et sociaux. Dans les deux cas, ces facteurs contiennent des dimensions cognitives.

Sur le plan individuel, l'apprenant devient constructeur de savoir, il apprend à transformer l'information en connaissance, il doit interpréter ses connaissances ultérieures pour aboutir à un nouveau schéma interprétatif, etc. Sur le plan social, l'apprenant doit collaborer, modérer, guider et se laisser guider par ses pairs. Cette construction du savoir centrée sur l'apprenant relève notamment de la théorie sur la zone de développement proximal de Vygotsky [Vygotsky30] qui montre en particulier que les apprenants bénéficient de travaux collaboratifs lors desquels ils travaillent avec des étudiants plus forts qu'eux. La notion d'apprentissage considérée comme activité sociale s'applique particulièrement bien aux systèmes d'information et de communication au sein desquels l'apprentissage basé sur une simple transmission de savoirs est rejeté au profit de la mise en place d'une communauté d'apprentissage favorisant les interactions apprenants / apprenants et apprenants / formateurs. Chanier ([Chanier00] : 83) renforce cet aspect en précisant que "*le contenu de l'apprentissage doit correspondre à des pratiques sociales réelles*". Harasim [Harasim90] ajoute que les environnements de communication en ligne se prêtent particulièrement bien à l'apprentissage collaboratif car ils encouragent l'interaction en groupe. Par ailleurs, un des avantages de la communication médiatisée par ordinateur est que l'outil offre une grande facilité d'accès à l'information ainsi qu'un accès social libre de pression [Pennigton96].

3. Description du projet et méthodologie

Dans le cadre de cette recherche, nous avons effectué une étude qualitative afin d'analyser les perceptions des étudiants face à l'introduction d'activités de communication écrite et de documents de référence par le biais d'une plate-forme de téléformation dans un cours de français écrit. Il nous importait notamment de voir dans quelle mesure certains des principes cognitivistes et constructivistes semblaient se manifester. Les résultats de ces évaluations par les étudiants ainsi que l'analyse de leurs stratégies d'apprentissage ont aussi et surtout pour but de transformer le cours pour le rendre plus orienté sur l'apprenant et de s'écarter ainsi d'un contexte d'enseignement trop traditionnel où l'enseignant s'impose comme transmetteur de savoir.

Les résultats recueillis ont donc été analysés en référence aux théories mentionnées précédemment et les commentaires écrits des étudiants ont par ailleurs été classés selon la taxinomie des stratégies d'apprentissage proposée par Oxford [Oxford90]. Pour compléter cette taxinomie, nous avons par ailleurs évalué les résultats en termes de facteurs cognitifs et affectifs. Bien que cette dernière évaluation reste générique, elle nous permet d'identifier des tendances à étudier en profondeur ultérieurement.

Notre étude consistait à introduire dans un des groupes d'un cours de français écrit de troisième année un système d'apprentissage assisté par l'ordinateur dont le but était :

- d'encourager les étudiants à s'engager dans des situations de communications authentiques en situation autonome, c'est-à-dire hors de la salle de classe ;
- d'encourager les étudiants à s'impliquer activement dans leur apprentissage de la L2 ;
- de développer chez les apprenants une plus grande variété de stratégies d'apprentissage, notamment des stratégies cognitives, métacognitives, affectives et sociales.

3.1. Participants

Les participants à cette étude étaient des étudiants inscrits à un cours de composition et de traduction de 3^{ème} année. Deux sections du cours sont offertes chaque semestre (sauf l'été) et le nombre total d'étudiants par semestre est en moyenne de 50 étudiants. Au semestre de l'automne 2003, 32 étudiants ont participé à notre étude. Parmi ces 32 étudiants, une étudiante était francophone. L'autre groupe comprenait 18 étudiants mais ceux-ci ne participaient à l'étude que par l'intermédiaire d'un questionnaire puisque ces étudiants n'avaient pas accès à la plate-forme de téléformation.

3.2. Description du système informatique utilisé et démarches à suivre

Nous avons opté pour l'utilisation de la plate-forme *WebCT*© [WebCT04]. Cette plate-forme de téléformation est un instrument pour l'enseignement et l'apprentissage en ligne permettant de placer des documents de cours sur la Toile, de supporter diverses formes de communication synchrone ou asynchrone (clavardage, courriel, forum de discussion...), de communiquer, d'échanger des données ou de présenter des résultats à l'intérieur d'un groupe. L'outil qui nous intéressait le plus dans le cadre de notre recherche était le forum de discussion électronique que les participants ont exploité en groupe pour faire des exercices d'écriture collaborative. Ces devoirs consistaient en des travaux d'écriture spécifiques que les étudiants faisaient en français et qu'ils postaient chaque semaine dans leur groupe de discussion. Les groupes étaient composés de quatre à cinq étudiants maximum et restaient composés des mêmes membres pendant tout le semestre. Le rôle de l'enseignant était de poster les sujets de discussion hebdomadaires et d'évaluer les travaux hebdomadaires des étudiants au sein de chaque groupe. Pour la majorité des activités, l'enseignant assignait le rôle de modérateur à l'un des membres du groupe. Ce modérateur devait organiser les membres de son groupe et s'assurer que chaque étudiant postait son travail à temps. Le modérateur devait faire le point sur tous les travaux remis par ses camarades et ensuite proposer une version finale du travail requis en se basant sur les différents paragraphes écrits par ses pairs. Un des objectifs-clés des exercices d'écriture au sein des groupes de discussion était de permettre aux apprenants d'écrire continuellement en français des textes d'ordre argumentatif, et d'apprendre à se relire et à s'auto-

corriger. En cela, ces exercices permettaient en partie d'atteindre un des objectifs du cours qui consistait à développer une aptitude à l'écriture argumentative en français.

Tout ce travail se faisait hors de la classe ce qui permettait aux étudiants de se créer des liens sociaux et cognitifs dans un cadre virtuel auquel ils pouvaient avoir accès vingt-quatre heures sur vingt-quatre. En cela, nous cherchions à mettre en place un environnement d'apprentissage socio-constructiviste permettant d'encourager l'utilisation de stratégies d'apprentissage indirectes, notamment métacognitives, affectives et sociales et donc d'augmenter l'engagement des étudiants vis-à-vis de leur apprentissage. Ainsi, dans la plate-forme de téléformation, les étudiants avaient accès à des notes de cours, des exercices d'auto-évaluation, des liens à des sites Internet supplémentaires (certains leur offrant des exercices de langue auto-correctifs) et enfin à un forum de discussion asynchrone dans lequel ils postaient leurs "exercices d'application" (c'est-à-dire des exercices d'écriture) et communiquaient entre eux sur des sujets liés au cours.

Pour résumer, les démarches à suivre chaque semaine étaient les suivantes : lecture des notes concernant la leçon, exercices d'auto-évaluation, exercices d'application dont les directives étaient postées par l'enseignant au début de chaque session. Chaque semaine, un membre du groupe (de quatre ou cinq étudiants) était responsable du suivi des exercices d'application pour s'assurer que l'exercice correspondait aux directives et qu'il était remis à temps. Les responsables de groupe étaient annoncés chaque semaine par l'enseignant.

3.3. Instruments et procédures d'analyse

Groupe expérimental

Durant le semestre d'automne, les étudiants inscrits dans le groupe expérimental du 302A (cours de français écrit de troisième année) ont reçu trois questionnaires anonymes qu'ils ont remplis en classe en présence de l'assistant de recherche afin de s'assurer que leurs réponses ne soient pas influencées par la présence de leur professeur. Pour encourager les participants à répondre aussi ouvertement que possible, les questionnaires n'étaient analysés par le professeur qu'après la remise des notes finales. Les questionnaires étaient écrits en anglais afin que les participants soient aussi précis que possible dans leurs réponses et commentaires.

Le premier questionnaire comportait quatre parties. La première partie concernait les habitudes des étudiants vis-à-vis de l'ordinateur et de l'utilisation d'Internet. La deuxième partie visait à savoir si les participants avaient déjà eu accès à un système de gestion de cours électronique pour un cours universitaire. La troisième partie concernait leurs perceptions vis-à-vis de l'utilisation de la technologie pour l'apprentissage des langues. Enfin la quatrième partie cherchait à obtenir leur opinion sur l'utilisation d'une plate-forme de téléformation dans le cours de français 302.

Le deuxième questionnaire distribué après huit semaines de cours avait pour objectif d'évaluer les tendances des étudiants en ce qui concernait leur utilisation de la plate-forme didactique et communicationnelle et de mesurer leurs réactions face aux travaux requis dans le forum électronique.

Le dernier questionnaire a été distribué lors de la dernière semaine de cours, soit après 12 semaines d'utilisation de la plate-forme électronique. Dans la première partie de ce questionnaire, nous nous intéressions aux perceptions des étudiants concernant le contenu entier du cours. Dans une

deuxième partie, nous nous sommes concentrée sur l'utilisation de l'outil électronique dans le cours et sur les activités préférées des étudiants au sein de la plate-forme. Enfin, dans une dernière partie nous avons cherché à percevoir les sentiments des participants, notamment leur motivation face à l'utilité du système pour leur apprentissage.

Durant le semestre de printemps, un seul questionnaire a été distribué aux participants après huit semaines de cours. Ce questionnaire cherchait principalement à mettre en relation certaines stratégies d'enseignement avec les activités du cours, toujours selon les perceptions des étudiants. Pour chaque stratégie mentionnée dans le questionnaire (par exemple "la communication entre enseignant et étudiant"), on demandait aux participants de choisir l'activité du cours qui, selon eux, contribuait le mieux à sa réalisation.

Groupe de contrôle

Au cours de l'automne, un seul questionnaire a été distribué au groupe n'utilisant pas de plate-forme de téléformation. Ce questionnaire était constitué des trois premières parties du premier questionnaire distribué au groupe expérimental. Au semestre suivant, les étudiants du groupe de contrôle ont reçu un seul questionnaire comme le groupe expérimental. Le contenu de ce questionnaire était similaire à celui de l'autre groupe sauf qu'il ne comprenait aucune question liée à l'utilisation du forum électronique et de la plate-forme électronique.

4. Résultats et analyse des premières données

Le présent article ne rend compte que d'une partie des résultats, ceux ayant trait à certains des facteurs cognitifs et constructivistes mentionnés plus haut. Nous avons classé les résultats en deux catégories selon qu'ils font appel à des facteurs d'ordre affectif ou à des facteurs d'ordre cognitif.

4.1. Facteurs affectifs

Bien que les étudiants baignent aujourd'hui dans l'informatique, la plupart d'entre eux ne sont pas nécessairement formés pour utiliser des stratégies efficaces leur permettant de profiter d'un environnement électronique dans le cadre de l'apprentissage d'une L2. Warshauer [Warshauer00] montre dans sa recherche ethnographique le besoin d'offrir aux étudiants de langue une formation électronique pour les rendre à l'aise dans des environnements de communication médiatisée par l'ordinateur.

L'analyse des facteurs affectifs pouvant influencer les apprenants est à notre sens essentielle à l'établissement d'un environnement d'apprentissage positif et motivant. Les variables de nature affective ont été analysées par plusieurs chercheurs auparavant, notamment Stern [Stern83] qui affirme que les facteurs affectifs ont autant d'influence sur l'apprentissage que les facteurs cognitifs. Dans notre étude, il semble évident que la motivation vis-à-vis de l'utilisation de la technologie est essentielle à la bonne réussite du cours et que la crainte vis-à-vis de cette technologie aura une influence tout aussi critique, voire négative. Nombre d'études, notamment [Kenning90], [Kelm96], [Warshauer96], [HarasimHiltz97], précisent que les forums électroniques de communication écrite (synchrone ou asynchrone) réussissent à motiver les étudiants en partie parce qu'ils offrent un lieu de communication sécurisant au sein duquel des étudiants plus timides peuvent mieux participer aux discussions. Dans le cas de notre étude, il nous a donc paru essentiel d'analyser cet aspect affectif engendré par l'ordinateur à partir des perceptions mêmes des

étudiants.

La première question (Q1) faisait référence au vécu de l'apprenant en ce qui concerne l'utilisation des technologies d'apprentissage.

(Q1)

If you haven't used any learning technologies in a language/French course before, do you wish you had ?

(Auriez-vous aimé utiliser une technologie d'apprentissage dans un cours de langue en français ?)

	Groupe 1 (groupe contrôle)	Groupe 2 (groupe expérimental)	Total des deux groupes
Oui	25 %	62,5 %	46 %
Non	75 %	37,5 %	54 %

Tableau 1 - Intérêt des participants pour l'utilisation des nouvelles technologies dans un cours de langue (réponses à la question Q1).

Les réponses à cette question sont intéressantes et à la fois troublantes (cf. tableau1). En effet, arrivés en troisième année, on pourrait s'attendre à ce que les étudiants accueillent avec plaisir l'introduction d'une nouvelle méthode d'apprentissage. Si on analyse les résultats de plus près, on remarque toutefois que dans le groupe qui va utiliser la plate-forme de téléformation, les étudiants sont plutôt favorables à cette nouvelle activité alors que c'est complètement le contraire dans l'autre groupe. Ce résultat peut être interprété de plusieurs façons. En effet, puisque dans le groupe 1, la personne qui a présenté le projet n'était pas impliquée directement dans celui-ci, on peut imaginer qu'elle n'a ni expliqué le projet en profondeur, ni influencé les étudiants à voir dans l'utilisation de la technologie un apport positif. Au contraire dans le groupe 2, avant de se faire distribuer le questionnaire, les participants ont reçu plus de renseignements concernant cette utilisation de la technologie dans le cadre d'un cours de français. On peut en conclure que les participants étaient donc mieux renseignés voire qu'ils ont été influencés par l'enthousiasme du professeur^[1]. Cette question est importante pour notre étude car elle nous permet de déterminer un des facteurs affectifs (l'enthousiasme de l'enseignant) pouvant influencer la motivation des apprenants. Cet aspect corrobore par ailleurs les nombreuses études sur les réseaux d'apprentissage en ligne dans lesquelles on a montré le rôle essentiel que jouait l'enseignant dans l'établissement d'un climat d'apprentissage encourageant, motivant et rassurant [HarasimHiltz97]. Warshauer [Warshauer96], dans son article sur les facteurs de motivation dans l'utilisation de l'ordinateur pour la communication écrite, note un degré de motivation variable selon les classes et/ou groupes d'étudiants. Ces variables sont attribuées en partie aux activités développées par les enseignants pour permettre l'intégration de l'ordinateur dans le cours. Dans les cas où l'ordinateur n'était pas clairement intégré dans les objectifs pédagogiques du cours, le degré de motivation était moindre ([Warshauer96] : 40).

Dans le groupe 2 du cours, on a ensuite cherché à savoir ce que les participants pensaient de l'utilisation de technologies d'apprentissage dans leur cours.

(Q2)

Were you happy to learn that your section of French 302 will be taught using learning technologies ?

(Étiez-vous content d'apprendre que votre groupe du cours de français 302 allait utiliser des technologies d'apprentissage ?)

	Groupe 2 : groupe expérimental n=29	%
Oui	15 ^[2]	52
Non	1	3
Indifférent	13	45

Tableau 2 - Réaction des étudiants face à l'utilisation de technologies d'apprentissage dans leur cours (réponses à la question Q2).

Le résultat des réponses à cette question (cf. tableau 2) est assez caractéristique de l'introduction de nouvelles méthodes d'enseignement ou d'apprentissage. Harasim *et al.* [HarasimHiltz97] expliquent que dans le cas d'un cours enseigné en ligne par exemple, les étudiants ressentent une appréhension et considèrent parfois que l'ordinateur fournit un environnement de communication inhumain, donc froid. Par ailleurs, les étudiants peuvent être méfiants vis-à-vis de l'utilisation d'un forum électronique qui va les obliger à avoir recours à des stratégies sociales, notamment coopérer par écrit avec leurs pairs, et cognitives, recevoir et envoyer des messages par écrit, qu'ils n'ont pas nécessairement exploitées à fond dans leurs cours de français précédents. À ce facteur d'incertitude, s'ajoute le facteur d'anxiété qu'il est difficile de contrôler sans avoir profondément réfléchi à la question. Ce facteur d'anxiété peut aussi être dû à l'expérience que possède l'étudiant des technologies d'apprentissage ou tout simplement de l'ordinateur. On a remarqué en effet que plus les étudiants se sentaient à l'aise avec l'ordinateur, plus ils accueillaient positivement l'utilisation de la technologie dans un cours de langue.

Une mise en corrélation entre l'expérience des apprenants en informatique et leur attitude face à l'introduction de technologies d'apprentissage dans le cours de composition nous a permis de noter que 60 % des étudiants qui jugeaient leur niveau en informatique comme étant "bon", "très bon" ou "excellent" ont répondu positivement à la question 2, tandis que seulement 30 % des étudiants jugeant leur niveau comme étant "pauvre" ou "moyen" ont répondu positivement. Par ailleurs 60 % des étudiants qui avaient déjà utilisé une plate-forme de téléformation ont répondu "oui" à la question 1 contre 40 % des étudiants qui n'en avaient jamais utilisé. Cette corrélation entre l'attitude des étudiants face à l'introduction d'un outil de communication électronique et leur expérience en informatique, est de fait logique et explique en partie les incertitudes évoquées inconsciemment par les participants dans leurs réponses aux questionnaires.

À la fin du semestre, nous avons demandé aux participants quelles étaient leurs activités préférées dans la plate-forme de téléformation. Ils pouvaient choisir plus d'une activité et donc la somme des pourcentages dans les réponses du tableau 3 est supérieure à 100.

(Q3)

What is your preferred area (or areas) in the French 302A WebCT ?

(Quelle est votre activité préférée dans la plate-forme WebCT du cours 302A ?)

	Groupe 2 : groupe expérimental n=29	%
Lecture préparatoire	19	66
Exercices d'auto-évaluation	8	28
Exercices pratiques et corrigés	7	24
Exercices d'écriture collaborative	12	41
Liens à des sites et exercices auto-correctifs	7	24

Tableau 3 - Liste des activités préférées (réponses à la question Q3).

La question suivante portait sur les activités les moins appréciées.

(Q4)

What is your least preferred area (or areas) in the French 302A WebCT?

Quelles sont les activités que vous aimez le moins dans WebCT ?

	Groupe 2 : groupe expérimental n=29	%
Lecture préparatoire	3	10
Exercices d'auto-évaluation	8	28
Exercices pratiques et corrigés	6	21
Exercices d'écriture collaborative	13	45
Liens à des sites et exercices auto-correctifs	2	7

Tableau 4 - Liste des activités les moins aimées (réponses à la question Q4).

Notons dans le tableau 4 que la lecture préparatoire, qui fait le moins appel à des stratégies d'apprentissage multiples, est, de loin, l'activité la plus populaire. Au contraire, les exercices d'écriture collaborative qui exigent l'application de stratégies directes (notamment cognitives et compensatoires) et indirectes (métacognitives, sociales et affectives) constituent l'activité la moins appréciée des participants. Plusieurs raisons peuvent expliquer ce phénomène. Premièrement les participants ont été pour la plupart habitués à un enseignement relativement passif dans lequel ils reçoivent de l'information et de leur enseignant et de leur manuel, information qu'ils mémorisent, analysent et réutilisent lors d'examens sans nécessairement faire la corrélation entre l'aspect fonctionnel de la langue et l'aspect formel de celle-ci. Ce résultat, bien que limité par le nombre des participants, corroborent l'étude extensive de Oxford et Nyikos [OxfordNyikos89] qui montraient

que les stratégies les plus utilisées par les étudiants concernaient des activités d'ordre plutôt formel tandis que les stratégies ayant recours à une utilisation authentique et une pratique naturelle de la langue ainsi que celles relevant de la manipulation indépendante de la langue et faisant appel à des activités métacognitives (telles que l'auto-évaluation ou la planification) étaient les moins utilisées. Parmi les variables proposées par les auteures comme pouvant affecter ce phénomène, les auteures citaient aussi le type d'enseignement auquel les participants avaient été habitués. Elles affirment en effet :

Motivation is not just an internal, private phenomenon generated by the individual student. A student's motivation is affected by external variables (teaching and testing practices, peer interaction, overall task requirements, and the institutional environment. ^[3] ([OxfordNyikos89] : 296)

Afin de recueillir plus de données concernant cet aspect important de notre étude, nous avons questionné les étudiants au second semestre dans les deux groupes sur les activités qu'ils préféreraient dans le cours en général (et non seulement dans la plate-forme de téléformation). Dans le groupe 1 (groupe contrôle) l'activité favorite des étudiants étaient la lecture du magazine *l'Actualité* qui requiert une stratégie d'ordre fonctionnel tandis que dans le groupe 2, l'activité préférée était les exercices de traduction et de style dans un de leurs manuels de classe, qui demeure une activité d'ordre formel. Cette variante entre les deux groupes peut s'expliquer à partir des commentaires que les participants du groupe 1 ont formulés quand on leur a demandé à quelles autres activités ils auraient aimé participer dans leur groupe.

Dans le groupe 1 (groupe contrôle), les participants ont déclaré qu'ils aimeraient écrire régulièrement des paragraphes hors de la classe, apprendre à réviser un texte et s'auto-corriger et faire des exercices d'écriture mettant en application des principes linguistiques vus en classe. Ainsi ces participants cherchent des occasions de mettre en pratique des stratégies d'ordre plutôt fonctionnel et donc inconsciemment, ils mentionnent le type d'activités auquel le groupe 2 avait recours grâce à l'utilisation de l'outil de communication électronique. Notons par ailleurs, que ces étudiants mentionnent des activités relevant de pratiques constructivistes (notamment transformation de connaissances et constructions de savoir).

De son côté, le groupe expérimental qui a dû faire beaucoup d'exercices exigeant la mise en pratique de stratégies fonctionnelles aimerait aussi faire des exercices plus formels, notamment des traductions. Il ne faut pas oublier bien sûr que les étudiants cherchent aussi à voir un rapport direct entre les activités du cours et les exercices requis à l'examen, la traduction constituant la moitié de l'examen final de ce cours.

4.2. Facteurs cognitifs

Au début du semestre, on a d'abord demandé aux participants s'ils pensaient que l'utilisation d'une plate-forme de téléformation dans leur cours aurait une influence positive sur leur apprentissage. L'objectif de cette enquête était de mesurer le degré de motivation des étudiants face à l'utilisation de la technologie. 93% des étudiants considéraient que la technologie pouvait avoir une influence positive sur leur apprentissage.

Après huit semaines de cours, nous avons de nouveau enquêté auprès des étudiants pour savoir si leur perception restait inchangée et pour analyser leurs réactions vis-à-vis du recours à la plate-

forme de téléformation. Les premiers résultats, donnés dans le tableau 5, nous renseignent sur la perception qu'ont les étudiants d'une plate-forme de téléformation dans leurs cours.

(Q5)

What is your overall impression of the webCT component of the course so far?

(Quelle est votre impression générale de l'utilisation de WebCT dans le cours, jusqu'à présent ?)

	Groupe 2 : groupe expérimental n=28	%
Extrêmement favorable	2	7
Très favorable	9	32
Favorable	11	39
Moyennement favorable	6	21
Pas favorable	-	-

Tableau 5 - Opinion des étudiants sur *WebCT* dans leur cours (réponses à la question Q5).

Pour juger de l'importance de ces résultats, il est essentiel de rapprocher cette question de la question 2 (voir tableau 2). En effet on se souvient que seulement 52 % des participants semblaient favorables à l'introduction de technologies d'apprentissage et que 45 % étaient indécis. Ici, nous comptons 39% des participants qui sont très favorables et 78% au total qui sont favorables. On peut donc en conclure qu'une partie des étudiants qui se sentaient indécis en début de semestre apprécient les apports de cette technologie. En même temps, nous devons déduire de ces données que parmi les 21% d'apprenants moyennement favorables, certains n'ont pas su trouver dans la technologie un outil d'apprentissage avantageux. Comme dans le cas de la question 2, il nous incombe d'interpréter ces résultats à la lumière des nombreuses études sur les styles d'apprentissage. Comme le montre l'étude de Rubin et Thompson [RubinThompson82], il existe des prédispositions psychologiques qui font que certains apprenants chercheront toutes les occasions possibles d'utiliser et d'exploiter la L2 et n'hésiteront pas à prendre des risques, ce qui favorise leur apprentissage de la L2. De cette étude, on peut déduire l'hypothèse que les étudiants qui sont favorables aux nouvelles activités du cours sont des preneurs de risque naturels, ou qu'ils ont découvert de nouvelles stratégies qui étaient jusqu'à présent restées dormantes dans leur subconscient. Pour nous aider à percevoir les motivations des étudiants, nous avons tracé une corrélation entre leur réponse à la question 5 et leur opinion sur l'impact de la plate-forme sur leur niveau langagier à l'écrit.

(Q6)

Do you believe that the work you do in WebCT is having some positive impact on your written language skills?

(Pensez-vous que le travail que vous effectuez dans WebCT contribue à améliorer votre aptitude à l'expression écrite en français ?)

Réponses du groupe 2 à la question Q5		Réponses du groupe 2 à la question Q6	
Opinion sur la plate-forme	N	Impact de la plate-forme	N
Extrêmement favorable	2	Très positif	2
Très favorable	9	Très positif	3
		Positif	6
Favorable	11	Très positif	2
		Positif	7
		Aucune différence	2
Moyennement favorable	6	Positif	3
		Aucune différence	3

Tableau 6 - Rapprochement entre les opinions sur la plate-forme et son impact.

Les chiffres du tableau 6 nous montrent que plus les participants sont favorables à l'utilisation d'une plate-forme de téléformation, plus ils pensent que cela contribue favorablement à leur apprentissage du français écrit. On peut attribuer ces résultats à plusieurs facteurs, notamment la motivation. L'étude de Naiman *et al.* [Naiman78] explique en effet qu'une des caractéristiques qui unit les "bons" apprenants en L2 est l'engagement qu'ils manifestent envers la découverte de la L2. Kenning et Kenning [Kenning90] renforcent cette notion en étudiant les variables affectant l'attitude des étudiants envers l'ordinateur. Citant Brown (1981), les auteurs rappellent que l'ordinateur peut répondre à des besoins nourrissant la motivation : besoin d'exploration, de manipulation (au sens positif du terme), d'activité, de stimulation, de découverte et d'analyse de la connaissance, etc.

Pour vérifier cet aspect de la question, nous avons demandé par la suite aux participants s'ils pensaient que l'utilisation d'une plate-forme de téléformation serait encore plus efficace si cet outil était accompagné d'autres technologies d'apprentissage. Seulement 18 % des répondants jugeaient que ce serait inutile, ce qui semble appuyer notre hypothèse sur la motivation des étudiants.

À la fin du semestre, soit au bout de 12 semaines de cours (c'est-à-dire 10 sessions de forum électronique dans la plateforme de téléformation), nous avons de nouveau questionné les étudiants sur leurs perceptions de l'impact de la plate-forme de téléformation sur leur apprentissage.

(Q7)

Do you believe that the work you did in WebCT is-will be having some positive impact on your written language skills ?

(Pensez-vous que les travaux que vous faites dans WebCT continuent d'influencer positivement votre aptitude à l'expression écrite en français ?)

	Groupe 2 : groupe expérimental n=29	%
Oui, effet très positif	6	21
Oui, effet positif	19	66
Non, aucune différence	3	10
Non, effet négatif	1	3

Tableau 7 - Perception des étudiants sur les effets positifs ou négatifs de *WebCT* pour l'apprentissage de l'écrit en fin de semestre (réponses à la question Q7).

Les résultats du tableau 7 sont encourageants. 87 % des participants affirment que l'impact de la plate-forme de téléformation est positif contre 82 % en milieu de semestre et pourtant cet outil ne constitue pas l'activité préférée des participants (voir ci-dessus). Ces résultats nécessitent d'être éclairés par des précisions sur le type de changements d'ordre didactique apportés par le logiciel utilisé. En effet, seulement 48% (soit 14 sur 29) des participants pensent qu'ils écrivent mieux grâce à l'utilisation de la plate-forme de téléformation tandis que 31 % (9 / 29) restent indécis. Pour juger de leur pertinence, ces chiffres mériteront d'être comparés à des données supplémentaires recueillies dans des groupes ultérieurs au semestre prochain.

Nous avons enfin demandé aux participants d'ajouter des commentaires à leurs réponses car nous cherchions à savoir quels facteurs influençaient leur prise de position : s'agissait-il de facteurs d'ordre cognitif ou plutôt de facteurs d'ordre affectif ? Nous avons classé dans le tableau 8 les commentaires selon les stratégies auxquelles ils réfèrent en commençant par les commentaires positifs. Nous reprenons ici la taxinomie de [Oxford90] décrite plus haut, à laquelle nous avons ajouté un paradigme. Par exemple, une stratégie compensatoire s'intègre dans un paradigme éducatif cognitif donc nous y ajoutons un facteur cognitif. Par ailleurs, comme nous nous intéressons particulièrement à la mise en place de pratiques constructivistes, nous avons cherché à voir si ce paradigme éducatif transparissait dans les commentaires.

Commentaires positifs	Stratégie SD : stratégie directe SI : stratégie indirecte	Paradigme Cog : cognitif Cst : constructiviste
<i>We are required to identify and use constructions that we did not understand fully and did not know how to use</i>	SD : compensatoire	Cog Cst
<i>We are writing more and in constant communication with each other.</i>	SD : cognitive SI : sociale	Cog Cst
<i>By being forced to write and read every week there is a positive impact just by using the language more</i>	SD : cognitive et compensatoire	Cog Cst
<i>It's a good way to practice French and be corrected on it without being graded.</i>	SD : cognitive SI : métacognitive	Cog
<i>... constant feedback on written work.</i>	SI : métacognitive	Cog Cst
<i>Group assignments forced us to compare text in French and correct others which is useful</i>	SD : cognitive, mémorielle SI : sociale et métacognitive	Cog Cst
<i>.... put the assignments into a "real" context...</i>	SD : cognitive SI : métacognitive	Cog Cst
<i>Forces independant self expression.</i>	SD : cognitive, compensatoire.	Cog Cst
<i>....resources readily availale to me.</i>	SD : cognitive, mémorielle	Cog Cst
<i>WebCT ensured that I spent some time every week reviewing my French and writing small assignment</i>	SD : cognitive, mémorielle SI : métacognitive	Cog Cst
<i>It helped me to refine my writting skills and put what I was learning in class (Phrase complexe) into practice.</i>	SD : cognitive SI : métacognitive	Cog Cst

Tableau 8 - Sélection de commentaires positifs. Les commentaires sont en anglais puisque les questions étaient posées en anglais.

De nouveau, ces commentaires font preuve d'un engagement certain des étudiants envers un apprentissage autonome et donc d'une attitude générale positive envers l'acquisition du français.

Ces facteurs, associés aux stratégies cognitives utilisées pas les participants ont déjà été repérés par plusieurs chercheurs, notamment [Naiman78], et sont reconnus comme étant les attributs importants des "bons apprenants". Ainsi, certains étudiants reconnaissent d'emblée l'utilité des stratégies directes et indirectes : la collaboration, facteur-clé dans la théorie constructiviste, et l'évaluation tant des pairs que de soi-même, stratégie métacognitive dont l'importance est aujourd'hui largement reconnue.

Les commentaires négatifs des étudiants sont tout autant importants pour notre étude. Dans leurs remarques (cf. tableau 9) , les participants mentionnent des faits qui sont en réalité liés à des questions pédagogiques mais aussi qui démontrent un manque d'utilisation de stratégies métacognitives et compensatoires.

Commentaires négatifs
<i>became less than perfect because of tight timelines and the amount of dependency on other group members to complete assignments</i>
<i>I found it very impersonal to do assignments that had not been explained in a classroom setting. This made the exercises less enjoyable.</i>
<i>A lot of time it's rushed because we have a lot a work so I just do it to get it done.</i>
<i>the exercises got to be all the same. Every week we wrote a paragraph.</i>
<i>I am French and there was almost no feedback</i>
<i>The only way my language skill improves is if I study French and only French forever. Exercises once or twice a week may help a bit, but they don't have a long term effect.</i>
<i>It was hard to get feedback for everything but the moderator's work. I don't know how well written is what I submitted.</i>
<i>I always forget to do it, so it affects my marks negatively.</i>

Tableau 9 - Commentaires négatifs.

Le classement de ces commentaires en termes de facteur cognitif ou constructiviste est plus ardu, voire impossible, car en fait, ils font référence à un besoin d'indépendance total et à une surcharge de travail, donc à un besoin de désengagement.

La frustration des participants est, à notre sens, le résultat de plusieurs facteurs. Il est probable que certains participants n'exploitaient pas efficacement leurs stratégies d'apprentissage ou qu'ils n'étaient pas conscients des stratégies auxquelles les activités faisaient appel. Les facteurs négatifs évoqués par les participants sont principalement :

- le manque de temps ;
- l'aspect impersonnel du forum électronique ;
- le recours à la collaboration ;
- le manque d'évaluation de la part du professeur ;
- la répétition des exercices d'écriture ;
- la notation.

Dans une prochaine étude, ces commentaires négatifs nous serviront à mettre au point de meilleurs outils pour encadrer les apprenants qui ne possèdent peut-être pas d'emblée les stratégies nécessaires pour réussir. Dans son évaluation de différents modèles de forums électroniques asynchrones, Chong [Chong98] confirme cet aspect lorsqu'il précise que tout système peut marcher à la condition *sine qua non* que des mécanismes pédagogiques soient bien établis à l'avance.

5. Conclusion et perspectives

Bien que préliminaires, les résultats de cette étude qualitative nous permettent d'évaluer le degré de motivation et d'engagement qu'atteignent les participants par le biais de l'utilisation d'une plateforme de téléformation, et en particulier d'un forum de discussion électronique. Les commentaires et résultats numériques nous encouragent à aller vers l'adoption continue d'un environnement d'apprentissage socio-constructiviste et cognitiviste : une participation active à des projets motivants et un travail en collaboration devraient encourager la mise en place de stratégies d'apprentissage variées. Tous les facteurs mentionnés par les participants lors de cette première étude devront être pris en compte lorsque le cours sera de nouveau enseigné afin que les objectifs du cours correspondent bien aux stratégies d'apprentissage visées.

Sur le plan pédagogique, il sera essentiel que l'enseignant explique clairement la méthode d'enseignement adoptée dans le cours. Dans un article où elle évoque les avantages d'un cours de méthodologie sur l'apprentissage d'une L2, Besnard rappelle le besoin "*d'une méthodologie transparente*" qui annonce "*les buts cognitifs, linguistiques et stratégiques visés ainsi que les retombées positives d'une telle formation stratégique*" ([Besnard95] : 437). Nombre d'étudiants pensent être conscients de leur style cognitif (ou style d'apprentissage) et donc c'est à l'enseignant de leur donner les moyens de faire le lien entre leur style cognitif et les étapes à suivre pour élargir au besoin l'éventail de stratégies d'apprentissage à utiliser et pouvoir ainsi s'adapter à des environnements cognitifs et affectifs variés, comme la communication médiatisée par ordinateur. Enfin, pour s'assurer que les outils proposés et les objectifs d'apprentissage permettent l'amélioration des étudiants sur le plan linguistique notamment, il sera nécessaire de mettre en place un nouveau système d'évaluation.

Nos recherches futures se pencheront de plus près sur le type d'interactions qui se créent au sein de la classe virtuelle représentée par le forum électronique. Dans quelle mesure l'application d'un paradigme socioconstructiviste et cognitiviste se reflète-t-elle dans le type d'interactions qui se créent ? La mise en place de nouvelles stratégies d'apprentissage a-t-elle un effet direct sur les résultats linguistiques des apprenants ? Enfin, comment est-ce que ces nouvelles interactions aident au développement de la réflexion critique et facilitent la rétention de l'information ?

Remerciements

Nous tenons à remercier le Dr. Martin Beaudoin, de la Faculté St Jean à l'Université de l'Alberta, pour ses précieux conseils. Ce projet fut aussi rendu possible grâce au soutien financier du *Learning and Teaching Centre* de l'Université de Victoria, Canada.

Références

Bibliographie

[Beauvois92]

Beauvois, M. H. (1992). "Computer-assisted classroom discussion in the foreign language classroom: conversation in slow motion". *Foreign Language Annals*, vol. 25, 5. pp. 455-463.

[Besnard95]

Besnard, C. (1995). "Les contributions de la psychologie cognitive à l'enseignement stratégique des langues secondes au niveau universitaire". *The Canadian Modern Languages Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 51, 3. pp. 426-441.

[Chanier00]

Chanier, T. (2000). "Hypermédia, interaction et apprentissage dans des systèmes d'information et de communication : résultats et agenda de recherche". In *Apprendre une langue dans un environnement multimédia*. Duquette, L. & Laurier, M. (dir.). Outremont : Les Éditions Logiques. pp.179-210.

[Chapelle00]

Chapelle, C. A. (2000) "Interaction, communication et acquisition d'une langue seconde en ELAO". In *Apprendre une langue dans un environnement multimédia*. Duquette, L. & Laurier, M. (dir.). Outremont : Les Éditions Logiques. pp. 179-210.

[Cohen98]

Cohen, D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Harlow, Angleterre : Longman.

[Chong98]

Chong, S. M. (1998). "Models of Asynchronous Computer Conferencing for Collaborative Learning in Large College Classes". In *Electronic Collaborators: Learner-Centered Technologies for Literacy, Apprenticeship, and Discourse*. Bonk, J. & King, K. (dir.). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 157-182.

[DuquetteDionne00]

Duquette, L. & Dionne, J.-P. (2000). "La résolution de problème dans les exercices lacunaires en L2 et l'environnement multimédia". In *Apprendre une langue dans un environnement multimédia*. Duquette, L. & Laurier, M. (dir.). Outremont : Les Éditions Logiques. pp.179-210.

[Harasim90]

Harasim, L. (1990). "Online Education: an environment for collaboration and intellectual amplification". In *Online education : perspectives on a new environment*. Harasim, L. (dir.). New York: Praeger.

[HarasimHiltz97]

Harasim, L., Hiltz, S. R., Teles, L. & Turoff, M. (1997). *Learning Networks: A Field Guide to Teaching and Learning Online*. Cambridge: MIT Press.

[Jakobovits70]

Jakobovits, L. A. (1970). *Foreign Language Learning- A psycholinguistic analysis of the issues*. Rowley: Newbury House Publishers.

[JamiesonChapelle87]

Jamieson, J. & Chapelle, C. (1987). "Working Styles on computers as evidence of second language learning strategies". *Language Learning*, vol.37, 4. pp. 523-544.

[Kelm92]

Kelm, O. (1992) "The Use of Synchronous Computer Networks in Second Language Instruction: A Preliminary Report". *Foreign Language Annals*, vol. 25, 5. pp. 441-454.

[Kelm96]

Kelm, O. (1996). "The Application of computer networking in foreign language education: focusing on principles of second language acquisition". In Warshauer, M. (dir.). *Telecollaboration in Foreign Language Learning. Proceedings of the Hawaii Symposium*. Honolulu: Hawaii Second Language Teaching & Curriculum Center. pp. 19-29.

[Kenning90]

Kenning M.-M. & Kenning, M.-J. (1990). *Computers and Language Learning : Current Theory and Practice*. New York : Ellis Hordwood.

[Meunier00]

Meunier, L. E. (2000). "La typologie des intelligences humaines et artificielles : complexité pédagogique de l'enseignement des langues étrangères dans un environnement multimédia". In *Apprendre une langue dans un environnement multimédia*. Duquette, L. & Laurier, M. (dir.). Outremont : Les Éditions Logiques. pp. 211-257.

[Naiman78]

Naiman, N., Frölich, M., Stern, H.H., & Todesco, A. (1978) "The good language learner". *Research in Education Series, 7*. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education.

[Oxford90]

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies- What every teacher should know*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers.

[OxfordNyikos89]

Oxford, R. & Nyikos M. (1989). "Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students". *The Modern Language Journal*, vol. 73, 3. pp. 291-300.

[Pennigton96]

Pennigton, M. (1996). *The Power of CALL*. Houston : Athelstan Publications.

[RubinThompson82]

Rubin, J. & Thompson, I. (1982). *How to be a more successful language learner*. Boston: Heinle & Heinle.

[Stern75]

Stern, H. H. (1975). "What can we learn from the good language learners?" *The Canadian Modern*

Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes, vol. 31, 4. pp. 304-318.

[Stern83]

Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press.

[Vygotsky30]

Vygotsky, L. (1930). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

[Warshauer96]

Warshauer, M. (1996). "Motivational aspects of using computers for writing and communication". In Warshauer, M. (dir.). *Telecollaboration in Foreign Language Learning. Proceedings of the Hawaii Symposium*. Honolulu : Hawaii Second Language Teaching & Curriculum Center. pp. 29-46.

[Warshauer00]

Warshauer, M. (2000). "On-line learning in second language classrooms: an ethnographic study". In Kern, R. & Warshauer, M. (dir.). *Networked based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Logiciels

[WebCT04]

WebCT (2004). *Plate-forme de téléformation*. Lynnfield, MA : WebCT, Inc. <http://www.webct.com>

Notes

[1] D'autres questionnaires seront distribués durant la session 2004-2005, ce qui nous permettra d'avoir un échantillon plus important de participants et donc d'évaluer avec plus d'exactitude la réaction première des étudiants face à l'introduction d'un forum électronique dans un cours de français écrit.

[2] Des 15 participants qui ont répondu oui, tous pensaient que l'utilisation de la nouvelle technologie aurait un effet positif sur leur apprentissage (9 ont répondu : *très positif* et 6 : *positif*).

[3] *La motivation ne constitue pas seulement un phénomène interne, privé, généré par l'étudiant seul. La motivation d'un étudiant est affectée par des variables externes (pratiques d'enseignement et d'évaluation, évaluation par les pairs, exigences générales vis-à-vis des activités, et atmosphère de l'institution.* [Ma traduction]

À propos de l'auteure

Catherine CAWS est professeure adjointe à l'université de Victoria. Elle travaille au département de français où elle enseigne des cours de didactique, de linguistique et de langue, et dans la Faculté d'Éducation où elle participe à la formation des futurs professeurs de français. Elle a obtenu son doctorat en linguistique française à l'université de la Colombie-Britannique. Elle s'intéresse depuis de nombreuses années à l'ALAO.

Courriel : ccaws@uvic.ca

Toile : <http://web.uvic.ca/french/faculty/caws.html>

Adresse : Department of French and Department of Curriculum and Instruction, University of Victoria, PO Box 3045 STN CSC Victoria, BC V8W 3P4 Canada.

Date de réception de l'article : 20 septembre 2004 ; date d'acceptation : 25 mars 2005.

Référence de l'article :

Caws, C. (2005). "Application de principes cognitivistes et constructivistes à l'enseignement de l'écrit assisté par ordinateur : perceptions des étudiants". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 8, n° 1. pp. 147-166. http://alsic.u-strasbg.fr/v08/caws/alsic_v08_11-rec6.htm, mis en ligne le 15/09/2005.



ALSIC | Sommaire | Consignes aux auteurs | Comité de rédaction | Inscription

© *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, septembre 2005*