

L'EFFICACITÉ DE L'INSTRUCTION HYBRIDE DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE

Un bref résumé
Projet no : PA2004-016

Chercheurs :
Joanne Ellis
Marleigh Greaney
Judy Macdonald

Adjointe de recherche :
Jennifer Smith

Collaborateurs :
Ron Curtis
Patti Kingsmill

Cégep Vanier College

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'établissement et des auteures et auteurs.

LE PROBLÈME

Le nombre d'élèves allophones inscrits dans les cégeps du Québec continue d'augmenter tant dans le secteur anglophone que francophone. Au moment de commencer leurs études au cégep, ces élèves font preuve de faiblesses linguistiques qui risquent de compromettre leur réussite scolaire. Ce projet a pour but d'examiner l'efficacité des cours hybrides d'apprentissage d'une langue seconde, surtout pour ce qui a trait aux volets lecture et rédaction. Les cours hybrides consistent en des rencontres en face à face avec l'enseignant aussi bien que des activités d'apprentissage en ligne.

La révolution numérique que nous avons connue au cours de la dernière décennie a affecté tous les aspects de notre vie, que ce soit aux niveaux privé, professionnel ou académique. La technologie informatique est omniprésente ; nous vivons dans une société où prévaut une économie de la connaissance. Le produit de première nécessité n'est plus un « produit » dans le sens traditionnel mais plutôt un ensemble de connaissances en croissance rapide. Dans le climat économique actuel, la réussite d'un individu dépend en grande partie de sa capacité de faire face à l'explosion d'information qui se fait présentement dans notre société et d'y contribuer.

Afin de préparer les élèves à cette nouvelle réalité, les éducateurs à tous les niveaux d'enseignement sont en train d'explorer les applications pédagogiques des technologies de l'information. La plupart des théoriciens éducatifs estiment que l'ordinateur est un outil doté du potentiel d'occasionner des changements réels quant aux pratiques de l'enseignement (Poellhuber et Boulanger, 2001). L'intégration de l'informatique dans les cours de cégep est un processus de changement qui comporte plusieurs étapes lors desquelles l'établissement d'enseignement peut à tout moment encourager ou bien empêcher ce processus d'innovation (Poellhuber, 2001).

Dans le but de favoriser l'intégration des technologies de l'informatique, bon nombre de cégeps ont investi des fonds dans des systèmes de communication tels que FirstClass, WebCT et DECclic qui offrent des fonctions comme le babillard électronique, le clavardage en direct et l'hébergement des pages web des enseignants. À titre individuel, les cégeps sont constamment en train de mettre à niveau leurs laboratoires et leurs réseaux d'ordinateurs. Par exemple, en 1994, le 486 était considéré comme un processeur haut de gamme et représentait 30 % des ordinateurs dans les cégeps du Québec. En 2001, seulement 3 % des ordinateurs dans les cégeps du Québec étaient munis de ce type de processeur, alors que 40 % étaient dotés d'un Pentium 4 ou de processeurs encore plus puissants (Guay, 2002).

Cependant, malgré des investissements continus, les enseignants n'incorporent que de façon limitée la technologie informatique dans leurs cours. Les matériaux de cours disponibles sur Internet consistent essentiellement en des notes de cours et des lectures. On y trouve, en effet, très peu d'activités interactives. Peu de professeurs exploitent la puissance de l'informatique pour créer des activités interactives en ligne destinées à compléter les matériaux dont ils se servent dans leur interaction en face à

face. Néanmoins, des données anecdotiques suggèrent qu'un nombre croissant d'enseignants désirent tirer plus pleinement parti des avantages de l'apprentissage en ligne, mais qu'ils ne savent pas très bien comment s'y prendre. Beaucoup d'entre eux commencent à reconnaître qu'« en exploitant les avantages pédagogiques d'un apprentissage qui se fait à la fois sur le campus et en ligne, l'instructeur est en mesure d'offrir à l'élève les meilleures possibilités de découvrir ses points forts et ses faiblesses en tant qu'apprenant » (Chamberlin, 2001). De plus en plus, les enseignants se rendent compte du potentiel de l'informatique de faciliter l'apprentissage chez l'élève. Or, ce n'est pas un manque de logiciels ou d'appareils appropriés qui limite l'intégration de l'informatique aux pratiques pédagogiques. Des données anecdotiques suggèrent, plutôt, que de nombreux enseignants continuent à percevoir leur incapacité technique et une insuffisance de ressources comme étant les principaux obstacles à l'intégration de ces technologies à leurs façons de faire. En outre, les croyances épistémologiques de ces enseignants exercent une forte influence sur leur décision d'adopter ou non de nouvelles technologies. Les enseignants ont besoin de conseils et d'un accompagnement suivi dans leurs initiatives de s'aventurer en dehors des murs de la salle de classe traditionnelle pour entrer dans la région incertaine de la pédagogie hybride.

À notre avis, tous les éducateurs pourront, grâce à un accompagnement pédagogique continu, créer des activités aussi pertinentes que stimulantes pour leurs élèves et transformer graduellement leurs cours traditionnels de type face à face (FàF) en des cours hybrides comportant aussi bien une composante face à face qu'une composante en ligne. Il existe plusieurs paradigmes didactiques qui pourraient potentiellement servir de guide pour la refonte du cours de type FàF. Un paradigme est un ensemble de règles, implicites ou explicites, qui cernent les limites à l'intérieur desquelles un individu peut agir et qui, par la suite, décrivent comment l'individu devrait se comporter à l'intérieur de ces limites (Marchand, 2001). Conformément à la réforme du MEQ et de ses programmes axés sur les compétences (Viens, 2001 : Ministère de l'éducation du Québec, 1997), nous avons choisi l'approche socioconstructiviste comme cadre théorique commun pour tous les formats de cours.

L'approche constructiviste est un modèle d'apprentissage dont la prémisse principale veut que les apprenants construisent eux-mêmes et de manière active des connaissances. Le socioconstructivisme enrichit cette prémisse fondamentale de base en soulignant le rôle de la collaboration dans l'acquisition de nouvelles connaissances. L'apprentissage se dote donc d'une dimension plus sociale et peut, d'ailleurs, être considéré comme « une conversation raffinée entre les instructeurs et leurs pairs » (Gallini et Barron, 2001). Viens (2001) affirme que l'approche socioconstructiviste se caractérise par quatre principes : l'enseignement par projets, l'autonomie de l'apprenant, la collaboration et la métacognition. Selon Viens, un cours qui intégrerait avec succès ces quatre principes permettrait à l'élève de construire ses propres connaissances au moyen de l'identification, de la formulation, de la discussion et de la résolution des questions ou des problèmes. L'élève aurait l'occasion d'échanger des idées et serait exposé à de multiples perspectives sur tout sujet donné. Ce dialogue en va-et-vient permettrait à l'élève de repenser et de reformuler sa propre position et aurait

pour conséquence d'aboutir à l'utilisation de processus cognitifs plus évolués (Bérubé et Caron-Bouchard, 2001). Ainsi, la connaissance n'est pas vue comme une construction statique mais plutôt comme une interprétation évolutive des expériences et de l'information (Martel, 2002). Le constructivisme prévoit que ces connaissances (construites par les élèves eux-mêmes) seraient « plus flexibles, transférables, et utiles que celles qu'un instructeur ou tout autre agent de transmission aurait communiquées aux élèves » (Cobb, 1999).

Beaucoup de chercheurs dans le domaine de l'éducation estiment que l'informatique et particulièrement les environnements Web constituent d'excellents véhicules pour « permettre la réalisation des objectifs liés aux principes constructivistes » (Gallini et Barron, 2001 ; voir aussi Poellhuber, 2001 ; Martel, 2002). À titre d'exemple, des débats affichés sur des forums de discussion favorisent le développement d'un esprit plus critique. En discutant avec autrui, les élèves modifient leurs suppositions de départ et accèdent peu à peu à des niveaux de compréhension plus avancés (Chamberlin, 2001 ; Poellhuber, 2001). Par conséquent, la communication en ligne peut être employée pour favoriser l'apprentissage collaboratif, réfléchi et actif. Cependant, afin d'aider les enseignants à assurer la qualité des cours qu'ils élaborent en s'appuyant sur le paradigme socioconstructiviste et l'apprentissage hybride, il est essentiel de mieux comprendre à quel point et comment ces activités en ligne facilitent l'apprentissage chez l'élève.

D'autres études menées au niveau collégial se sont penchées sur l'efficacité de l'intégration de l'informatique (par ex. Poellhuber et Boulanger, 2001 ; Ouellet et collab., 2000 ; Séguin, 1997). Citons notamment le travail effectué à Vanier par Dedic et collab. (2004) en mathématiques et en sciences. En dépit de ces études, et d'autres encore, les preuves sont insuffisantes pour permettre d'affirmer que l'intégration de l'informatique aboutit à des taux de réussite et de motivation accrus chez les élèves au niveau collégial. D'ailleurs, à notre connaissance, des études semblables n'ont pas été entreprises dans le contexte de l'apprentissage d'une langue seconde. Puisque le nombre d'élèves allophones qui s'inscrivent aux cégeps du Québec ne cesse de croître et que ces élèves possèdent de faibles compétences linguistiques à leur arrivée au cégep, il nous incombe de faire tout notre possible pour les aider à réussir dans leurs études scolaires.

L'ÉTUDE

Notre projet visait à aborder ces faits en examinant la question de recherche suivante : **Jusqu'à quel point les cours qui intègrent des activités en ligne sont-ils plus efficaces que ceux qui ne le font pas ?** Plus spécifiquement, nous avons examiné, tant quantitativement que qualitativement, l'efficacité des cours hybrides qui ont été élaborés à l'aide de ressources limitées et d'un minimum de compétences techniques et qui ont servi dans le contexte de l'acquisition d'une langue seconde (ALS). Nous avons en même temps examiné l'interaction entre les caractéristiques des élèves, le milieu d'apprentissage, et l'efficacité. Notre but principal était d'examiner de façon systématique comment, pourquoi, et à quel point les cours hybrides sont plus efficaces

pour l'amélioration de la persévérance, du niveau de réussite et du degré de motivation des élèves, tout en étant une option d'instruction appropriée aux enseignants d'ALS en général. Aussi, notre étude s'est-elle concentrée d'abord et surtout sur l'efficacité relative de quatre milieux d'instruction :

- | | | |
|-----|----------------------------|--|
| (1) | milieu d'instruction I : | FàF, approche traditionnelle |
| (2) | milieu d'instruction II : | FàF, approche socioconstructiviste |
| (3) | milieu d'instruction III : | Hybride, approche traditionnelle |
| (4) | milieu d'instruction IV : | Hybride, approche socioconstructiviste |

Les cours hybrides alliaient rencontres en face à face et activités d'apprentissage en ligne, tandis que les cours axés sur l'approche pédagogique socioconstructive comprenaient des activités permettant aux apprenants de participer activement à la construction des connaissances.

Nos objectifs spécifiques étaient les suivants :

- (1) déterminer si les cours hybrides développés à l'aide de ressources limitées et d'un minimum de compétences techniques amélioreraient les résultats dans les classes de langue seconde où on met l'accent sur les volets lecture et rédaction ;
- (2) examiner l'interaction entre les caractéristiques des élèves, le milieu d'instruction et l'efficacité ; identifier les effets différentiels par rapport au sexe et aux niveaux de réussite et de motivation antérieurs.

Les enseignants de cégep ne disposent pas de budgets suffisants pour développer des environnements d'apprentissage à forte intensité technologique et d'une grande sophistication. En outre, la plupart d'entre eux ne possèdent ni les compétences ni la formation qui leur permettraient de créer de tels environnements. Nombreux sont les professeurs qui sont découragés par la tâche apparemment ardue d'élaborer les composantes en ligne d'un cours hybride. Ils sont persuadés qu'un tel travail exige de bonnes compétences techniques ainsi qu'un investissement considérable de temps et d'énergie. Puisque des projets coûteux ne sont pas à la portée de la grande majorité des éducateurs de cégep, nous nous sommes bornés à des projets financièrement faisables et de petite envergure qui nécessitaient un minimum d'expertise technique et qui pouvaient se réaliser au moyen d'outils faciles à employer et, pour la plupart, disponibles gratuitement.

Sélectionnés parmi les élèves inscrits aux cours intitulés *Academic Writing Skills* (compétences en rédaction académique) et *Effective Reading and Writing Skills* (lecture et rédaction efficaces) offerts au Collège Vanier, 165 élèves ont participé à l'étude. Cette recherche s'est appuyée sur des méthodes quantitatives aussi bien que qualitatives. Les impacts du milieu d'instruction sur la réussite et la motivation des élèves ont été examinés principalement en effectuant des analyses de variance. Par contre, les connaissances que possédaient les élèves quant aux démarches à suivre pour rédiger un essai étaient examinées au moyen de l'analyse du contenu des textes qu'ils avaient écrits ainsi que leurs réponses à une série de questions ouvertes.

Données quantitatives

Les variables dépendantes de l'étude étaient les suivantes : la persévérance ; le changement dans la performance ; le changement quant à la motivation.

- (1) *Persévérance* : La persévérance des élèves, mesurée en fonction de leur présence en classe, a été comparée à travers les quatre milieux d'instruction.
- (2) *Performance* : La performance a été évaluée en mesurant les résultats des élèves à un test comportant deux types de questions : (a) des questions ouvertes auxquelles avaient été incorporées les notions principales du cours ; (b) un essai de 500 mots sur un sujet donné.
- (3) *Motivation* : Nous avons traduit et adapté un questionnaire conçu par Lapostolle et collab. (2003). Cet instrument mesure la motivation manifestée par l'apprenant en milieu scolaire d'améliorer sa maîtrise d'une langue seconde. En traduisant le questionnaire, nous avons remplacé « apprendre le français » par « apprendre l'anglais ». Les indicateurs de motivation comprennent les facteurs suivants : la perception chez l'élève de la valeur de la lecture, sa perception de la valeur de la rédaction, sa perception de la valeur de l'Internet, sa perception de la valeur du cours dans son ensemble, sa perception de sa compétence en lecture, sa perception de sa compétence en rédaction, sa perception de ses propres compétences par rapport au cours dans son ensemble, les objectifs d'apprentissage par rapport à la lecture, les objectifs d'apprentissage par rapport à la rédaction, les objectifs d'apprentissage par rapport au niveau de réussite en lecture et en rédaction, l'intérêt/le plaisir, l'utilisation de stratégies d'apprentissage, la persévérance quant à la lecture et à la rédaction, la perception chez l'élève de son niveau de pression, de son degré d'emprise sur le cours, et de son degré de liberté quant au choix de suivre le cours.

Les variables de contrôle de l'étude étaient les suivantes : le niveau de performance antérieur de l'élève, son sexe et son niveau de compétence technique.

- (1) *Niveau de performance antérieur* : Les résultats à une épreuve écrite (ou pré-test) administrée en début de semestre sous forme d'essai servaient à évaluer le niveau de performance antérieur des élèves.
- (2) *Sexe de l'élève* : Un des questionnaires portait sur des données démographiques telles que le sexe du répondant.
- (3) *Niveau de compétence technique* : Tous les élèves ont rempli un questionnaire destiné à mesurer leur niveau de connaissances en informatique. Nous avons éliminé cette variable dès que nous avons déterminé qu'il existait très peu d'écarts en matière de connaissances en informatique chez les élèves. Presque tous avaient déjà acquis de l'expérience avec MS Word, Internet Explorer, le courrier électronique, et la messagerie instantanée. Ils savaient également comment jouer des fichiers vidéo et audio, se servir de pièces jointes, et faire des recherches sur Internet. La plupart des élèves avaient déjà participé à des forums de discussion et beaucoup d'entre eux possédaient de l'expérience dans la création de pages Web et l'affichage de blogs.

Autres variables :

- (1) *La participation en ligne des élèves* : Des statistiques sur le degré d'activité en ligne de la part des élèves au cours du semestre ont été recueillies (nombre d'affichages, de réponses, de visites du blogue du cours, d'activités/devoirs en ligne complété(e)s).
- (2) *Le degré d'activité en ligne de l'enseignant* : Le degré d'activité en ligne de la part de l'enseignant au cours du semestre a été enregistré (nombre d'affichages, de réponses, de visites du blogue du cours).
- (3) *Les commentaires/attitudes des élèves* : À l'aide de questionnaires distribués à la fin de chaque semestre, des commentaires ont été recueillis auprès des élèves au sujet du cours et des activités en ligne, le cas échéant.
- (4) *L'attitude de l'enseignant envers l'apprentissage en ligne* : Les enseignants ont fourni leurs commentaires sur le cours sous forme écrite ou en répondant à une série de questions lors d'une entrevue.

Données qualitatives

- (1) *Motivation et commentaires* : À la fin de chaque semestre, nous avons tenu une série d'entrevues de groupe et avons invité les élèves à y participer tout en leur expliquant que cette activité était entièrement facultative. Les résultats de ces rencontres ont servi principalement à clarifier les conclusions tirées du questionnaire de motivation.
- (2) *Processus à suivre pour écrire un essai* :
 - a) *Questionnaire de connaissances* : Étant donné qu'aucun instrument existant ne répondait à nos besoins (mesurer les connaissances des élèves en matière de rédaction d'un essai), nous avons conçu un questionnaire composé de 6 questions ouvertes portant sur les éléments suivants : la façon dont les élèves procédaient au choix d'un sujet, comment ils déterminaient ce qu'il fallait écrire une fois le sujet choisi, de quelle manière ils organisaient l'essai, ce qu'ils incluaient dans l'introduction, ce qui, selon eux, constituait un bon essai et ce qu'ils faisaient après avoir terminé la rédaction de l'essai.
 - b) *Essais des élèves* : Les questionnaires de connaissances visaient à établir les idées des élèves quant au processus à suivre pour écrire un essai. Nous avons par la suite examiné les essais produits par les élèves afin de savoir si leurs « actes correspondaient à leurs paroles ». Au début et à la fin du cours, les essais ont fait l'objet d'une analyse dont le but était de déterminer s'ils comportaient les éléments essentiels d'un essai de cinq paragraphes : introduction, corps, conclusion ; énoncé de thèse ; énoncé de sujet ; arguments et exemples.

RÉSULTATS QUANTITATIFS

Dans le milieu d'instruction hybride socioconstructif, un niveau de réussite plus élevé, des compétences supérieures en général, et une plus grande valeur accordée à la rédaction

Les élèves qui ont participé à l'étude ont rempli un questionnaire de motivation au début et à la fin du cours. L'analyse de ces questionnaires ainsi que l'analyse du niveau de réussite des élèves au questionnaire de connaissances et la considération des essais ont permis de tirer des conclusions intéressantes. D'abord, si on tient compte du niveau de réussite antérieur, on remarque que les élèves dans **les milieux d'instruction en mode hybride**, et particulièrement les filles, ont réalisé un **gain de réussite** nettement supérieur à ceux qui se trouvaient dans les milieux d'instruction en face à face. Par ailleurs, les élèves dans les milieux d'instruction en mode hybride ont ressenti **une augmentation de pression nettement plus élevée** que ceux dans les milieux d'instruction en face à face, même quand on tient compte de leur sexe. Il se peut que les élèves qui se trouvaient dans les milieux d'instruction en mode hybride aient ressenti cette augmentation de pression en raison du travail supplémentaire qu'ils avaient à effectuer en ligne en plus de leur charge normale. En outre, bon nombre d'entre eux auraient pu être plus stressés du fait que, pour accomplir leurs devoirs, il fallait employer des technologies avec lesquelles ils n'étaient pas familiers.

Le questionnaire de motivation s'est penché également sur le degré de valeur qu'accordaient les élèves à certains aspects du cours, y compris la lecture, la rédaction, le cours dans son ensemble, et l'Internet. Parmi ces éléments, seule la **valeur accordée à la rédaction** variait selon le milieu d'instruction. En effet, les élèves dans les milieux d'instruction axés sur l'**approche socioconstructive** accordaient plus de valeur à la rédaction que ceux dans les milieux d'instruction axés sur une approche traditionnelle. L'enseignement traditionnel de la rédaction consiste à initier les élèves à la structure de l'essai et, ensuite, de la leur faire pratiquer à répétition. Par contre, une des méthodes employées dans les milieux d'instruction axés sur l'approche socioconstructive consistait à donner aux élèves un texte à lire et à leur demander d'en étudier individuellement la structure pour ensuite produire une hypothèse concernant la structure globale de l'essai. Puis, ils devaient discuter de leurs idées avec leurs camarades de classe pour finalement arriver ensemble à un consensus. Au lieu de tout simplement mémoriser une structure enseignée par le professeur, cette approche a incité les élèves à s'interroger de manière plus approfondie et plus active sur la façon dont l'essai est structuré et à se demander pourquoi on le fait ainsi. Il est donc possible que ces élèves soient parvenus à valoriser davantage la rédaction que ceux qui apprenaient selon des méthodes plus traditionnelles et non socioconstructives. Ce résultat est particulièrement intéressant car l'apprentissage en profondeur est crucial mais en même temps difficile à réaliser. Ce constat peut également expliquer en partie le questionnement personnel qui s'ensuit de la part de l'élève sur ses compétences. Il faut aussi noter que, tandis que les élèves dans les milieux d'instruction axés sur l'**approche socioconstructive** accordaient une plus grande valeur à la rédaction que ceux dans des milieux d'instruction plus traditionnels, ils manifestaient, en fait, moins d'intérêt pour le cours en général.

En plus d'identifier les valeurs des élèves, le questionnaire de motivation avait pour but de déterminer la perception que ceux-ci se faisaient de leur compétence en lecture et en rédaction ainsi que dans le cours dans son ensemble. Nous avons découvert que les

élèves dans les **milieux d'instruction en face à face** avaient une **perception de compétence en lecture** nettement **plus élevée** que ceux dans les milieux d'instruction en mode hybride, même quand nous avons tenu compte du sexe et du niveau de réussite antérieur. Cet effet était particulièrement important chez les filles. Une explication possible en serait que les élèves dans les milieux d'apprentissage en mode hybride accomplissaient une plus grande partie de leurs lectures en ligne. À moins qu'ils aient imprimé les lectures, il leur était probablement difficile de surligner les aspects importants du texte ou de l'annoter en y ajoutant leurs propres commentaires. Par conséquent, ces élèves éprouvaient peut-être le sentiment d'être moins compétents en lecture qu'ils auraient pu l'être. Par ailleurs, bien des gens trouvent difficile ou inconfortable la lecture en ligne ou à l'écran de l'ordinateur. Le rapport qui s'établit entre l'individu et la page imprimée, que l'on peut tenir à des distances variables et qui n'a qu'un but unique en tant qu'objet tangible, n'est pas pareil au rapport entre l'utilisateur d'un ordinateur et l'écran devant lui, qui ne sert pas uniquement à la lecture. Nous avons cependant décelé que les élèves dans les milieux d'instruction en mode **hybride** avaient **une perception plus élevée de leurs compétences quant au cours dans son ensemble** que ceux dans les milieux d'instruction en face à face. Tandis que ces premiers ressentaient plus de pression que les autres élèves et avaient une perception inférieure de leur compétence en lecture, le travail et la réflexion supplémentaires que nécessitaient les cours en mode hybride, particulièrement les cours faisant partie du milieu d'instruction socioconstructif (milieu d'instruction IV), les auraient peut-être, en fin de compte, aidés à se sentir en général plus confiants dans le cours.

Nous avons constaté que les élèves dans le milieu d'instruction en face à face ont manifesté **un changement nettement plus élevé dans le degré de persévérance au cours** que ceux dans le milieu d'instruction hybride. Bon nombre de questions se rapportant à la persévérance et figurant dans le questionnaire de motivation avaient pour but d'établir si les élèves lisaient un texte d'un bout à l'autre même quand ils le trouvaient difficile ou si, au contraire, ils relisaient à plusieurs reprises les passages présentant des difficultés. Les changements moins positifs que nous avons observés chez les élèves dans le milieu d'instruction en mode hybride pourraient donc être reliés, une fois de plus, aux lectures en ligne qui faisaient partie du milieu hybride socioconstructif.

Les élèves dans les milieux d'instruction en face à face ont manifesté **un changement nettement plus positif quant à leur perception de leur degré de liberté à choisir** de participer au cours comparé à ceux dans les milieux en mode hybride. Tous les élèves étaient entièrement libres dans leur choix de participer à tel ou tel cours. Toutefois, il est possible que cette perception de manque de choix que nous avons décelée dans les milieux d'instruction en mode hybride soit due à l'incapacité des élèves de ces milieux de décider s'ils voulaient bien prendre part à la composante en ligne du cours. En d'autres termes, au moment de leur inscription au cours, ces élèves n'étaient pas du tout conscients du fait qu'ils seraient obligés de compléter en ligne certains de leurs travaux.

Le milieu hybride socioconstructif (milieu d'instruction IV) a fait l'objet d'une analyse à part afin de déterminer le rapport qu'entretiennent la participation en ligne et la réussite avec divers autres facteurs. **Dans le cas des garçons**, nous avons constaté que **le degré de participation en ligne était relié de manière significative au degré d'activité en ligne de l'enseignant, ainsi qu'à l'attitude de l'élève et aux commentaires reçus**. En effet, la participation en ligne s'intensifiait à mesure que celle de l'enseignant augmentait et que ce dernier manifestait une attitude plus positive envers l'apprentissage en ligne. Ces deux rapports causaux pourraient être attribuables au fait que les filles ont tendance à faire leurs devoirs sans tenir compte ni de l'effort fourni par l'enseignant ni de leurs propres sentiments à l'égard des devoirs en question. Les garçons, par contre, ont typiquement besoin en tout temps de commentaires et d'observations de la part de l'enseignant. De plus, ils ne feront pas le travail exigé s'ils y éprouvent des sentiments négatifs (Porche et Spencer, 2000).

La réussite finale, mais non le gain de réussite, était étroitement **reliée à la participation en ligne**. Les élèves qui accusaient des résultats finals supérieurs étaient ceux qui avaient participé davantage en ligne. Ce phénomène n'indique pas pour autant d'effets causaux et pourrait tout simplement être dû au fait que ceux qui participaient davantage étaient dans l'ensemble plus performants, même si leurs résultats au pré-test n'étaient pas nécessairement meilleurs. Ceci met en relief un point important : les recherches dans le domaine de l'apprentissage d'une langue seconde révèlent que les résultats au pré-test qui évalue les compétences langagières n'ont pas forcément de rapport avec la réussite en général et ne fourniraient donc aucune indication que l'élève soit, dans l'ensemble, « très performant » ou non. Il est également intéressant de noter qu'il n'y a eu aucun effet de gain de réussite. Autrement dit, les élèves qui participaient davantage en ligne n'étaient pas plus susceptibles que d'autres de connaître, au cours du semestre, un plus grand *changement* dans leur niveau de réussite, même s'ils avaient de plus fortes chances de terminer avec une note finale supérieure. Puisque le gain de réussite mesure la différence entre les résultats au post-test et ceux au pré-test, et étant donné que, à la différence du gain de réussite, la réussite finale est affectée par la participation en ligne, il devient apparent que les résultats au pré-test ne doivent pas servir à prévoir le niveau de participation en ligne. Nous pouvons conclure de tout cela que, parmi ceux qui ont activement participé en ligne, les résultats au pré-test n'étaient pas de bons indicateurs de la réussite finale. **L'attitude**, telle que mesurée par les commentaires des élèves, s'est révélée un meilleur indicateur de réussite chez ces élèves, même si ce n'est pas nécessairement le cas pour tous les élèves.

RÉSULTATS QUALITATIFS

Dans le milieu hybride socioconstructif, une plus grande importance attribuée au rôle des arguments dans la rédaction des essais

Les élèves dans tous les milieux d'instruction ont également reçu un questionnaire de connaissances dont le but était de déterminer ce qu'ils savaient déjà sur les démarches à suivre pour rédiger un essai. Il était possible d'établir par la suite une comparaison entre leurs connaissances déclarées quant à l'art d'écrire un essai et leurs

connaissances procédurales en comparant ce qu'ils disaient faire et ce qu'ils faisaient réellement au moment d'entreprendre la rédaction. Nous avons effectué cette analyse afin de déterminer si les milieux d'instruction hybrides et/ou socioconstructifs influent sur des aspects spécifiques du processus de rédaction. La différence la plus dramatique entre les élèves du milieu hybride socioconstructif et ceux des autres milieux d'instruction relevait de l'importance que les premiers accordaient au rôle des arguments dans l'essai. En plus de s'appuyer systématiquement sur des arguments pour choisir le sujet de leur essai et pour en élaborer le contenu, ces élèves ont également indiqué avec plus de fréquence qu'il fallait disposer de solides arguments pour écrire un « bon » essai. Qui plus est, ils appliquaient ce principe à leurs propres rédactions.

Le pourcentage d'élèves qui, dans la pratique, développaient leurs essais à partir d'arguments clés et dont les textes comportaient en plus une introduction, un corps, et une conclusion, a augmenté de façon générale dans tous les milieux d'instruction. Il y avait également une augmentation dans l'utilisation de paragraphes distincts pour l'introduction, le corps, et la conclusion, ainsi qu'un emploi accru de détails à l'appui dans le corps de l'essai. C'est chez les élèves du groupe hybride socioconstructif que nous avons repéré la plus forte croissance dans l'emploi de détails à l'appui dans la structuration de l'essai. Toutefois, il paraît qu'un plus fort pourcentage d'élèves se servaient véritablement de cette structure en rédigeant leurs essais que ceux qui affirmaient s'en servir. Il s'agit là d'un résultat surprenant, car les élèves sont typiquement mieux capables d'expliquer comment faire telle ou telle chose (connaissance déclarative) que de le faire dans la pratique (connaissance procédurale). Vers la fin du cours, bon nombre des élèves d'ASL qui ont participé à cette étude et dont l'anglais est la langue seconde avaient sans doute maîtrisé les connaissances procédurales relatives à la rédaction d'un essai mais, en répondant aux questions du sondage, ils étaient sans doute toujours incapables de décrire avec précision les démarches à suivre.

Dans tous les milieux, un pourcentage accru d'élèves affirmaient inclure dans l'introduction de leurs essais une introduction, une idée principale, et un plan. En même temps, le pourcentage d'élèves dont les essais comportaient effectivement ces éléments a également augmenté. Le nombre de ceux qui affirmaient inclure une idée principale dans leurs essais était plus élevé que le nombre d'essais qui à vrai dire réalisaient cet objectif. Par contre, un phénomène inverse s'est produit dans le cas de l'inclusion d'un plan. Il est vraisemblable que beaucoup d'élèves trouvent qu'il est plus difficile de saisir et d'appliquer la notion de l'idée principale que celle du plan. Bien comprendre ce que c'est qu'une idée principale et ce qui doit être inclus dans un énoncé de thèse s'avère plus subtil que le fait de simplement énumérer les idées qui seront développées dans le corps de l'essai.

L'augmentation la plus importante du nombre d'élèves qui déclaraient inclure une idée principale dans leurs essais s'est produite dans les milieux d'instruction en mode hybride. C'est dans les milieux hybrides axés sur une approche didactique traditionnelle, par contre, que nous avons observé la plus forte augmentation du

nombre d'élèves qui affirmaient inclure un plan dans leur introduction. C'est également dans ce dernier milieu d'instruction que nous avons décelé la plus forte augmentation du nombre d'emplois véritables d'une idée principale et d'un plan. Bien que cette augmentation ne s'explique pas par le fait que ces élèves avaient un pourcentage plus élevé au départ, le pourcentage final d'élèves qui affirmaient inclure une idée principale et qui dans la pratique incluaient une idée principale ainsi qu'un plan était le plus fort dans le groupe intitulé *Effective Reading and Writing* du milieu d'instruction hybride socioconstructif. Nous cherchions aussi d'autres éléments dans l'introduction, tels qu'une « accroche » (c'est-à-dire quelque chose pour attirer l'attention) en tout début d'essai ainsi qu'une introduction générale au sujet qui serait traité par la suite. C'est seulement dans le groupe *Effective Reading and Writing* du milieu d'instruction hybride socioconstructif qu'il y a eu une augmentation du nombre d'utilisations déclarées et d'utilisations réelles. Le nombre d'élèves qui déclaraient inclure une introduction générale au sujet n'a augmenté que dans le groupe *Academic Writing Skills* du milieu d'instruction hybride socioconstructif. Pour ce qui est de l'emploi véritable d'une introduction générale, on constate la plus forte augmentation dans le groupe *Effective Reading and Writing* du milieu d'instruction hybride socioconstructif.

D'autres questions figurant au questionnaire de connaissances ne pouvaient pas être comparées à leur application véritable lors de la rédaction des essais puisqu'elles n'avaient pas de rapport avec la structure de l'essai. Quand nous avons demandé aux participants d'expliquer ce qui motivait leur choix de sujet, le nombre d'entre eux indiquant qu'ils choisissaient leur sujet en fonction de leurs propres intérêts a pour la plupart diminué, tandis que le nombre de ceux qui affirmaient faire leur choix en fonction de leurs propres connaissances et expériences est resté stable ou bien a augmenté au cours du semestre. L'importance accordée aux connaissances en tant que telles ou en combinaison avec d'autres stratégies s'est clairement manifestée dans tous les groupes. Cela veut dire qu'une fois avoir terminé le cours, les élèves étaient plus susceptibles de choisir des sujets en fonction de connaissances déjà acquises. Le fait d'exploiter ses propres connaissances lors de la rédaction d'un essai pourrait amener l'élève à se servir de la stratégie plus complexe qui consiste à sélectionner le sujet en fonction des arguments. Nous avons observé que moins on fondait le choix du sujet sur ses connaissances, plus on le fondait sur des arguments. Le critère des arguments pour la sélection du sujet semblait plus important chez les élèves dans les milieux d'instruction en mode hybride.

En demandant aux participants d'expliquer comment ils se décidaient sur le fond de l'essai (ce qu'ils allaient écrire) une fois le sujet choisi, nous avons constaté une diminution au cours du semestre du nombre d'élèves qui affirmaient construire le contenu en expliquant le sujet ou en partageant ce qu'ils en savaient. Par contre, nous avons remarqué une augmentation lors du semestre du nombre de répondants qui déclaraient faire ce choix en fonction d'une stratégie spécifique. Les élèves dans tous les groupes ont trouvé qu'une stratégie, seule ou en combinaison avec d'autres méthodes, jouait un rôle important dans la détermination du contenu. Création d'un plan, remue-méninges, et écriture libre, voilà quelques-unes des stratégies employées par les élèves pour organiser leurs idées et leurs arguments avant de passer à la

rédaction. L'emploi d'une stratégie pour déterminer quoi écrire s'est révélé légèrement plus important dans les milieux d'instruction en face à face. Il était également évident que, dans les milieux d'instruction en mode hybride, un plus grand pourcentage d'élèves considéraient que les arguments jouaient un rôle crucial dans la détermination du contenu de l'essai. Des stratégies comme celle de la création d'un plan demandent à l'élève de décomposer ses arguments. De plus, seuls les élèves faisant partie du groupe *Effective Reading and Writing* ont insisté sur le recours aux sources secondaires dans leurs démarches pour déterminer le contenu de leurs essais.

Quand nous avons demandé aux élèves ce qu'ils considéraient être les ingrédients d'un « bon » essai, la plupart ont nommé les points suivants : de solides arguments et éléments à l'appui, la clarté et un emploi juste de la grammaire et du vocabulaire. À cette énumération, les élèves du groupe *Effective Reading and Writing* ont ajouté la structure. À la fin du cours, l'importance accordée à la grammaire et au vocabulaire, aussi bien qu'à la clarté, a augmenté en pourcentage dans les milieux d'instruction en face à face. De même pour la structure dans les milieux d'instruction en mode hybride. Les arguments et les éléments à l'appui ont augmenté dans le milieu d'instruction socioconstructif en face à face, le milieu d'instruction hybride axé sur une pédagogie traditionnelle, et le groupe *Effective Reading and Writing* du milieu d'instruction hybride socioconstructif. En ce qui concerne la grammaire et le vocabulaire, la plus grande augmentation s'est remarquée dans le milieu d'instruction en face à face axé sur une pédagogie traditionnelle. Quant à la clarté, on trouve la plus grande augmentation dans le groupe *Academic Writing Skills* du milieu d'instruction hybride socioconstructif. La plus grande hausse relative à la structure, aux arguments et aux éléments à l'appui s'est produite dans le milieu d'instruction hybride axé sur une pédagogie traditionnelle. Nous considérons qu'une augmentation chez l'élève de la valeur qu'il accorde aux arguments, aux éléments à l'appui, à la clarté, et à la structure a plus de valeur qu'une augmentation dans son appréciation de l'importance de la grammaire et du vocabulaire. Ce jugement s'explique par le fait que, pour ce qui a trait à la rédaction d'un essai, les idées ainsi que leur organisation et leur cohérence sont des concepts plus difficiles à saisir, mais dont l'apprentissage s'avère en fin de compte plus important, que celui des concepts moins complexes comme la grammaire et le vocabulaire.

En interrogeant les participants sur les démarches qu'ils entreprenaient après avoir complété la rédaction d'un essai, nous avons constaté qu'il y a eu une augmentation du pourcentage d'élèves dans tous les milieux d'instruction qui répondaient qu'ils ne faisaient que corriger les erreurs. À la fin du cours, seuls les élèves du groupe hybride socioconstructif indiquaient que, en plus de corriger leurs erreurs, ils révisaient leur travail en se penchant sur le fond des idées ou bien demandaient à un autre élève de le réviser. Un faible pourcentage d'élèves dans le milieu d'instruction hybride axé sur une pédagogie traditionnelle ont indiqué lors du post-test qu'ils lisaient leur essai à haute voix. Ceux dans les milieux d'instruction en face à face ont négligé de répondre à la question, ou bien ont avoué qu'ils ne faisaient rien, ou encore ont affirmé qu'ils corrigeaient leurs fautes une fois la rédaction terminée. Il est intéressant de noter que seuls les élèves dans les milieux d'instruction en mode hybride jugeaient nécessaire d'aller au-delà de la simple correction des erreurs de grammaire ou d'orthographe.

CONCLUSION

Recommandations pour les pratiques à l'avenir

Pour résumer, la réussite de l'élève au cours semble reliée de façon positive au fait qu'il se trouve dans un milieu d'instruction en mode hybride et qu'il participe régulièrement aux activités en ligne. Autrement dit, les élèves dans les cours en mode hybride, ainsi que ceux qui participent plus fréquemment aux activités en ligne, ont tendance à afficher un niveau de réussite au cours qui est globalement supérieur. Qui plus est, les élèves dans les milieux d'instruction en mode hybride ont une perception plus élevée de leurs compétences par rapport au cours dans son ensemble et semblent plus aptes à comprendre que les arguments sont essentiels à la rédaction d'un essai.

Toutefois, afin de profiter pleinement des bénéfiques potentiels de l'apprentissage hybride, il faut également prendre en compte les inconvénients possibles inhérents à ce genre d'instruction. Ceux-ci deviennent apparents quand on se penche sur la question de la motivation des élèves à l'égard du cours. Les enjeux principaux reliés au mode hybride étaient les suivants : une augmentation de pression ressentie par les élèves et la perception d'un manque de liberté quant à la décision de participer ou non au cours. Il faut ajouter aussi une perception de compétence moins élevée en lecture et moins de persévérance lorsqu'il s'agit de compléter la lecture des matériaux du cours. Bien que décourageantes à première vue, ces conclusions touchent aux aspects fondamentaux de l'apprentissage hybride/socioconstructif. Ce genre d'apprentissage exige de la part des élèves une réflexion en profondeur et un emploi de stratégies métacognitives. Les exigences supplémentaires que demande la réflexion en profondeur ne sont pas toujours bien accueillies par les élèves, surtout au début. Il faut les aider à comprendre ces démarches et à s'en servir afin de pouvoir, à la longue, adopter une attitude positive à leur sujet. Les élèves dans les cours hybrides socioconstructivistes ont besoin d'accompagnement non seulement à l'égard de la technologie employée, mais ce qui est plus important encore, à l'égard de leur capacité de faire face au changement radical qui risque de se produire quand ils s'impliquent profondément au processus de leur propre apprentissage. De cette manière, nous pourrions aider à réduire la pression ressentie par les élèves et les appuyer dans leurs démarches pour atteindre des compétences plus solides en lecture et en rédaction.

Les résultats de notre étude suggèrent qu'il faut conscientiser les élèves avant les inscriptions au fait qu'il s'agit d'un cours comportant une composante en ligne. On doit également s'assurer qu'ils comprennent ce que cela implique. Cette démarche leur permettra de prendre une décision éclairée quant à leur participation éventuelle à un cours hybride. En plus, ils n'auront pas l'impression d'avoir été obligés de suivre ce genre de cours.

L'augmentation du niveau de stress que ressentent les élèves inscrits à un cours hybride pourrait être attribuée soit à l'accroissement du travail exigé en général soit à la nécessité de se servir de technologies avec lesquelles ils ne sont pas familiers. Il se

peut que ceux qui s'inscrivent à un cours en sachant au moment de leur inscription que ce cours comporte une composante en ligne soient plus doués en matière de technologie. Le fait d'annoncer clairement que le cours en question comporte une composante en ligne pourrait alors apporter une solution partielle à ce problème. Afin de minimiser la seconde cause possible de l'augmentation de pression chez les élèves, on devrait décourager les enseignants de cours hybrides de tout simplement ajouter du travail en ligne à la charge qu'ils auraient normalement exigée dans un cours en face à face. Ces enseignants devraient être, au contraire, encouragés à intégrer de façon équilibrée les activités en ligne et hors ligne. De cette manière, la charge de travail pour un cours hybride serait comparable à celle d'un cours en face à face.

Par ailleurs, plus on consacre du temps à faire des plans de rédaction en classe lors des séances régulières au laboratoire, plus les élèves verront qu'il s'agit d'une partie intégrante du cours et non pas d'un simple rajout inutile. Il s'agit là, à notre avis, d'un point crucial car si on permet aux élèves d'accomplir le travail en classe plutôt que de leur demander de le faire à la maison, ils auront moins l'impression d'avoir reçu un excès de devoirs.

La perception chez l'élève de posséder des compétences moins fortes en lecture ainsi que le plus faible taux de persévérance lorsqu'il s'agit de lire des matériaux d'un bout à l'autre pourraient s'expliquer par le fait que les élèves qui lisent les matériaux en ligne ne disposent pas de la possibilité d'écrire directement sur le texte en question ou d'en surligner les faits saillants. Même si l'un des avantages propres à l'accomplissement des activités de classe par l'entremise de l'ordinateur est de réduire la dépendance vis-à-vis du papier, il faut reconnaître que les élèves d'ALS auraient, en général, tendance à avoir recours aux exemplaires imprimés des textes afin d'être en mesure d'écrire des définitions dans les marges ou de souligner les phrases importantes. L'enseignant devrait, par conséquent, les encourager à imprimer les textes qu'ils ont à lire. Peut-être serait-il possible de ne prévoir aucune lecture sur ordinateur mais de continuer tout de même à faire en ligne les discussions, les échanges d'idées, et la rédaction des devoirs.

Étant donné le petit nombre de participants et leurs origines hétérogènes, il serait utile de reproduire cette étude. Elle devrait également être répétée après que les modifications suggérées auront été apportées à la prestation des cours pour permettre de constater s'il y a eu des effets additionnels. De plus, d'autres facteurs pourraient être pris en compte lors d'études futures : le sexe des élèves et de l'enseignant, l'ethnicité et l'âge de la population étudiante, entre autres.

Résumé

Ce projet a permis de constater que l'instruction hybride comprenant des composantes en ligne et en face à face pourrait être avantageuse pour l'enseignement de l'anglais langue seconde en augmentant le niveau général de réussite et la perception ressentie par les élèves de leurs propres compétences tout en faisant accroître leur compréhension du rôle important que jouent les arguments dans le processus ainsi que la rédaction proprement dite d'un essai. D'ailleurs, une fois les essais terminés, le mode

hybride semble toujours présenter des avantages puisqu'un plus grand nombre d'élèves dans les cours en mode hybride estimaient qu'il était nécessaire d'aller au-delà de la simple correction des erreurs de grammaire et d'orthographe et ont choisi de lire leur essai à haute voix, de demander à un camarade de réviser leur texte, ou même de réviser eux-mêmes leurs propres idées. Or, afin de tirer pleinement profit de ces bénéfices potentiels, plusieurs suggestions relatives à la pratique et appuyées par nos conclusions se révèlent pertinentes : (1) fournir aux élèves les informations qui leur permettront de décider s'ils désirent suivre des cours qui comprennent une composante en ligne en annonçant avant la période des inscriptions les aspects hybrides de ces cours ; (2) dissuader les enseignants d'augmenter la charge de travail demandée aux élèves dans les cours hybrides tout en encourageant ceux-là à prévoir plus de temps en classe pour le travail en ligne ; et (3) faire une distinction nette entre les activités de lecture et la composante en ligne du cours. Il est également important, particulièrement dans le cas des garçons, que les enseignants de cours en mode hybride participent activement à la composante en ligne du cours car notre étude a révélé que la participation en ligne des garçons était directement influencée par l'activité en ligne du professeur. En mettant à l'oeuvre ces suggestions, la technologie interactive, implantée à l'aide d'un minimum de ressources et de compétences techniques, peut, si elle est jumelée à l'instruction en classe, rendre plus efficace l'enseignement de l'anglais langue seconde.

Références

- BÉRUBÉ, B. et M. CARON-BOUCHARD (2001). *La dynamique interactive des groupes virtuels au sein d'un réseau collégial*. Rapport de recherche subventionnée par PAREA, Montréal, Collège Jean-de-Brébeuf, 2001, 329p.
- CHAMBERLIN, W.S. (2001). *Face-to-face vs. cyberspace : finding the middle ground*. Syllabus Magazine, 15 (11). Disponible à : www.syllabus.com
- COBB, T. (1999). *Applying constructivism : A test for the learner as scientist*. Educational Technology Research & Development, 47 (3), 15-31.
- DEDIC, H. et collab. (2004). *Calculus and Computer-Supported Cooperative Learning*. Rapport de recherche subventionnée par PAREA, Montréal, Collège Vanier.
- GUAY, P. (2002). *Le parc informatique collégial*. Clic. Avril 2002, numéro 44.
URL : <http://clic.ntic.org/clic44/parc.html>
- LAPOSTOLLE, L., MASSÉ, F. et PINHO, J. (2003). *Les garçons et les mesures d'aide en français*. Rapport de recherche subventionnée par PAREA, Montréal, Cégep du Vieux-Montréal, 2003, 248p.
- MARCHAND, L. (2001). *L'apprentissage en ligne au Canada : frein ou innovation pédagogique ?* Revue des sciences de l'éducation. 27(1), 403-419.

- MARTEL, A. (2002). *La transition des instructivismes aux constructivismes par les technologies de la communication au service de l'enseignement/apprentissage à distance*.
URL : <http://mail.village.ca/refad/recherche/constructivisme/constructivisme.html>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1997). *Réaffirmer l'école : prendre le virage du succès*. Québec : Gouvernement du Québec.
URL : <http://www.meq.gouv.qc.ca/virage/index.html>
- MURPHY, E. (1997). *Constructivism from Philosophy to Practice*.
URL : <http://www.cdli.ca/~elmurphy/emurphy/cle.html>.
- OUELLET, Jacques, Johanne COUTURE et Daniel DELISLE. *Les TIC et la réussite éducative au collégial*. Rapport de recherche subventionnée par PAREA, Chicoutimi, Collège de Chicoutimi, 2000, 101p.
- POELLHUBER, B. (2001). *Intégration des TIC et changements pédagogiques : une équation ?* Recherche subventionnée par PAREA, Trois-Rivières, Collège Laflèche, 11p.
- POELLHUBER, B. et R. BOULANGER (2001). *Un modèle constructiviste d'intégration des TIC*. Recherche subventionnée par PAREA, Trois-Rivières, Collège Laflèche, 204p.
- PORCHE, M.V. et R. SPENCER (2000). *We've come a long way... maybe ?* Rapport de recherche, Centre for Research on Women, 21 (2), 22-23.
- SÉGUIN, P. (1997). *Internet : une technologie pour l'apprentissage*. Recherche subventionnée par PAREA, Montréal, Collège de Bois-de-Boulogne, 1997.
URL : www.colvir.net/pedagogie
- VIAU, R. et R. LOUIS (1997). *Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle en contexte scolaire*. *Revue canadienne de l'éducation*, 22(2), p.144-157.
- VIENS, J. et L. RENAUD (2001). *La complexité de l'implantation de l'approche socio-constructiviste et de l'intégration des TIC*. Education Canada, Automne 2001, Association canadienne d'éducation, 20-23.