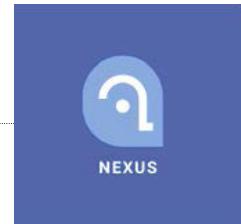


NEXUS : ARTICULER PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET RECHERCHES
NEXUS: CONNECTING TEACHING PRACTICE AND RESEARCH



Développer la production écrite en formation hybride sur Moodle : retour d'expérience sur un cours de préparation au DELF B1 à Hanoï

NGUYEN Thi Thanh Huong
Institut Polytechnique de Hanoï - Hanoï University
of Science and Technology (IPH-HUST)

Résumé

La mise en place de dispositifs hybrides devient de plus en plus appréciée à l’Institut Polytechnique de Hanoï (IPH) notamment grâce aux fonctionnalités de Moodle qui sert d’outil pour partager les connaissances et assurer un suivi individualisé plus efficace qu’avec les cours traditionnels. Dans le cadre des cours de préparation au DELF B1, nous constatons que l’enseignement de la production écrite via un cours hybride nous a permis d’adopter une approche innovante tout en relevant des défis d’accompagnement. Cet article commence par présenter le cadre théorique pour l’enseignement de la production écrite et les évaluations à mettre en place, en particulier dans un cours hybride de préparation au DELF B1. Nous aborderons également les types d’évaluation proposés par Moodle et les grilles d’évaluation conformes à l’examen du DELF. Ensuite, nous partagerons notre expérience en matière de pratique pédagogique, en détaillant le scénario et les activités mises en place, notamment la structure du cours où la production écrite tient une place importante, ainsi que le processus d’orientation des étudiants pour la soumission de leurs devoirs sur la plateforme. Enfin, pour évaluer les impacts du scénario et des pratiques pédagogiques, nous partagerons les résultats obtenus, illustrés par des indicateurs tels que la qualité des devoirs soumis, la participation aux différentes activités configurées et les retours d’avis. Nous proposerons des améliorations pratiques visant à minimiser les effets négatifs constatés tout en renforçant les points positifs relevés.

Mots-clés : formation hybride, production écrite, DELF B1

Introduction

Dans le contexte vietnamien, l'obtention du Diplôme d'Études en Langue Française (DELF) B1 constitue une exigence académique pour les étudiants inscrits dans plusieurs formations francophones d'ingénierie. L'épreuve de production écrite, en particulier, représente un défi pour ces apprenants, tant par sa complexité linguistique que par les exigences de structuration du discours qu'elle impose. Or, la maîtrise de cette compétence reste difficile à atteindre dans un cadre pédagogique classique, souvent contraint par le temps, les effectifs et les disparités de niveau.

Parallèlement, l'intégration d'outils numériques dans les formations universitaires s'est accélérée, notamment à travers le développement de dispositifs hybrides d'enseignement. La plateforme Moodle, en tant qu'environnement numérique d'apprentissage, offre de nombreuses possibilités d'individualisation, de suivi et de diversification des supports pédagogiques. Dans ce cadre, la Section de français de l'Institut Polytechnique de Hanoï (IPH) a conçu un cours hybride de préparation au DELF B1 destiné aux étudiants du Programme de Formation des Ingénieurs d'Excellence au Vietnam (PFIEV) et du Programme de Formation des Technologies de l'Information Vietnam-France (IT-EP), avec un accent particulier sur le développement de la compétence de production écrite.

Cependant, malgré les potentialités reconnues des dispositifs hybrides, leur efficacité réelle dans le développement de la production écrite reste encore peu documentée dans le contexte vietnamien. La question suivante se pose alors : dans quelle mesure la structuration d'un cours hybride sur Moodle permet-elle de développer efficacement la compétence de production écrite attendue au niveau B1 du CECRL ?

Cet article vise à analyser cette problématique à travers une étude de cas menée en 2022. Après avoir présenté les référents théoriques relatifs à l'enseignement de la production écrite et aux usages pédagogiques de Moodle, nous décrirons la conception du dispositif et les activités mises en place. Nous analyserons ensuite les résultats observés chez les étudiants, à travers des indicateurs qualitatifs et quantitatifs, avant de proposer des pistes d'amélioration à visée transférable.

1. Référents théoriques

1.1. L'enseignement de la production écrite en langue étrangère

La compétence de production écrite (PE) est l'une des finalités fondamentales de l'enseignement des langues. C'est une compétence langagière de haut niveau qui mobilise simultanément des ressources linguistiques, discursives, cognitives et socioculturelles. Elle constitue, selon Fayol (2016), une « activité complexe dont l'apprentissage nécessite une analyse en composantes » (p. 35), impliquant une interaction constante entre planification, mise en texte et révision. Dans le contexte du

DELF B1, cette compétence est évaluée à travers un texte argumentatif, structuré et cohérent, ce qui en accentue les exigences sur le plan discursif et pragmatique.

L'approche par processus repose sur l'idée que l'écriture est une activité cognitive complexe. Les étapes de ce processus peuvent se dérouler dans un ordre variable et à des moments différents. En effet, plusieurs modèles ont été élaborés pour aborder les processus d'écriture, dont celui de Hayes et Flower (1980) est parmi les plus classiques. Ce modèle identifie trois phases : planification, mise en texte et révision. Durant la planification, l'étudiant génère, organise et structure les idées en fonction de ses objectifs. La mise en texte traduit les idées en mots et phrases. La révision implique la lecture, l'évaluation et la modification du texte pour assurer cohérence et précision. Ce modèle souligne la nature non linéaire des processus d'écriture, permettant des allers-retours entre les phases. La mémoire à long terme et le contexte du sujet jouent des rôles déterminants pour faire atteindre les objectifs rhétoriques.

Le modèle révisé de Hayes (2012) répartit les processus d'écriture en trois niveaux :

- ◆ le niveau des ressources : c'est la mobilisation des connaissances antérieures pour optimiser les processus cognitifs d'écriture ;
- ◆ le niveau des processus : ce niveau englobe les compétences cognitives et l'environnement de la tâche, avec la possibilité pour la technologie de compenser les lacunes cognitives ;
- ◆ le niveau du contrôle : ce niveau englobe la métacognition (conscience de son propre fonctionnement cognitif et autorégulation des stratégies).

Dans son modèle, nous relevons le rôle important de l'environnement de travail, y compris la technologie comme outil efficace, et l'aspect de l'autorégulation via la collaboration et la critique. Ces éléments sont indispensables pour un apprentissage autonome de plus en plus demandé par les universités (Aytekin, 2017, p. 302).

Tenant compte de plusieurs ouvrages, dont celui de Hayes et Flower (1980), Fayol (2016) précise que la PE nécessite la prise en compte de plusieurs dimensions et de leurs interactions : la planification a pour objectif de définir le contenu et la forme du texte ; la mise en texte porte sur la dimension langagière ; le retour sur le texte, représentant la dimension stratégique, consiste en la relecture de ce qui a déjà été produit et en la détection des manques et erreurs.

Ainsi, la multiplicité des tâches rend cette activité difficile. Les étudiants ont à mobiliser simultanément les connaissances thématiques, qui parfois portent sur des problématiques non familières pour eux car propres à d'autres contextes, et les connaissances linguistiques d'une langue étrangère. Les progrès sont alors dépendants non seulement de leur développement du langage mais encore des connaissances sociolinguistiques.

Afin de pallier ces difficultés, le classement de Joaquim Dolz et de ses collaborateurs (Dolz *et al.*, 2015, p. 35) nous apparaît comme pertinent. Il a éclairé plusieurs sources de difficultés d'écriture, dont les principales sont d'ordre motivationnel, énonciatif, procédural, textuel, linguistique, orthographique et sensorimoteur. Dans notre contexte, certaines tendent à se manifester de manière plus marquée. C'est notamment

le cas des difficultés motivationnelles, en raison de l'autonomie exigée et du risque d'isolement ; procédurales, liées à la gestion autonome des étapes d'écriture ; énonciatives et textuelles, souvent accentuées par l'absence d'interactions directes ; mais aussi linguistiques, particulièrement présentes chez les apprenants de FLE, dont la maîtrise du lexique, de la syntaxe ou des connecteurs peut freiner l'expression écrite. Ces dimensions appellent un accompagnement pédagogique renforcé dans un contexte hybride. Les difficultés orthographiques peuvent être partiellement compensées par des outils numériques, tandis que les difficultés sensorimotrices, de nature individuelle, sont peu influencées par le format du dispositif.

En utilisant ces bases théoriques, nous avons développé, au sein de notre dispositif, un processus d'écriture en trois étapes : planification, rédaction et révision. Nous avons adapté ce processus aux fonctionnalités de Moodle afin de proposer des approches innovantes et de résoudre des éventuels problèmes.

2. Les évaluations appliquées à l'examen du DELF B1

2.1. Brève présentation de l'épreuve de PE au DELF B1

La PE est une épreuve de l'examen du DELF B1 et est composée d'un seul exercice : expression d'un point de vue personnel sur un sujet général sous forme d'un texte argumentatif d'environ 160 mots. À partir de septembre 2022, de nouvelles grilles d'évaluation sont appliquées officiellement (DELF-DALF, s. d.). Ces grilles ont pour but de faciliter le travail des examinateurs et de favoriser l'évaluation par compétence. Les critères d'évaluation sont moins nombreux qu'avant et regroupés en trois grandes compétences :

- ◆ Compétence pragmatique : on évalue le contenu du discours, sa cohérence, sa clarté et son organisation en fonction de la tâche demandée.
- ◆ Compétence sociolinguistique : on mesure la capacité à adapter son langage au contexte, à l'interlocuteur et aux normes sociales (politesse, registre, culture).
- ◆ Compétence linguistique, qui concerne la correction et la richesse de la langue utilisée (grammaire, vocabulaire, syntaxe, orthographe, prononciation).

Pour les niveaux de performance, le système de notation est la principale nouveauté. En effet, les nouvelles grilles du DELF introduisent des niveaux de performance plus précis, organisés en quatre degrés (très satisfaisant, satisfaisant, partiellement satisfaisant, insuffisant), permettant une évaluation plus nuancée et équitable des productions. Cette évolution s'accompagne d'un recentrage sur la compétence pragmatique, c'est-à-dire la capacité à organiser et à adapter le contenu en fonction de la tâche, désormais valorisée autant – voire davantage – que la seule correction linguistique. Par ailleurs, des descripteurs clairs pour chaque niveau et chaque compétence rendent l'évaluation plus transparente et facilitent la compréhension des attentes, aussi bien pour les correcteurs que pour les candidats. Nous avons introduit ces grilles à la formation pour mieux accompagner nos étudiants à l'examen réel.

2.2. Les activités et évaluations applicables sur Moodle

Moodle est une plateforme d'apprentissage en ligne (LMS) qui permet de créer des cours à l'aide de matériels intégrés (ressources et activités), et de les organiser sous forme de filières. La plateforme ajoute aussi de nombreux outils d'interactions pédagogiques et communicatives. Tous ces éléments lui donnent des caractéristiques propres à la mise en place de dispositifs complets d'enseignement.

Sur Moodle, pour la PE, nous pouvons choisir plusieurs types d'activité à implémenter via différentes modalités de soumission :

- ◆ Les activités individuelles : les enseignants configurent facilement une variété d'activités d'exercice en utilisant la fonction « devoir » sur Moodle. Les soumissions des étudiants sont des textes numériques convertis en des « fichiers » téléchargés. Nous l'avons choisi pour élaborer le test diagnostique et l'écriture créative dans tous les modules. La notation de ces devoirs en cours d'apprentissage sert à l'évaluation formative car plusieurs paramétrages sont possibles sur la plateforme : le délai, le nombre de remises, la note pour passer. Par ailleurs, afin de faire progresser les étudiants de façon pratique, les enseignants peuvent activer l'option leur permettant de travailler sur des brouillons avant de le soumettre définitivement. Toutes ces fonctions de Moodle intéressent les enseignants qui souhaitent suivre de près les étudiants et proposer une pédagogie individualisée.
- ◆ Les activités de groupe : la partie en ligne sur Moodle dispose des capacités remarquables, notamment la possibilité de configurer le devoir pour être soumis en tant que travail de groupe. En plus, le Wiki est une activité collaborative dans laquelle les étudiants peuvent créer ensemble le contenu, exprimer des points de vue et laisser des commentaires. L'annotation PDF, élaborée des copies, est également souvent choisie pour développer la compétence d'analyse et de correction chez les apprenants. Toutes les identités des participants sont affichées pour une évaluation et un encouragement si c'est nécessaire. Les autres activités collaboratives qui pourraient être choisies sont le « glossaire » et la « carte mentale ». Elles servent à faire travailler le lexique et l'organisation des idées.

3. Méthodologie

3.1. Structure du dispositif « Préparation au DELF B1 »

Notre dispositif est composé de quatre grandes thématiques, portant sur les loisirs et les médias, les études et le travail, les voyages et les sorties, les valeurs et les actualités. S'y ajoutent le Module 1 pour présenter les modalités de l'examen du DELF B1 et le Module 6 pour le test blanc et les évaluations. Le volume horaire

total est de 50 heures, durant lesquelles les séances en présentiel et à distance sont alternées, respectivement dans des proportions de 75 % et 25 %.

Dans chaque thématique, les blocs de connaissance sont les suivants : lexique, grammaire et entraînement aux quatre compétences langagières (CO, CE, PO, PE). Ainsi, à la suite d'un enseignement de la langue, les notions de genre et de type de texte sont introduites. Pour accompagner les apprenants, un synopsis bien clair est tracé en types d'activité à implémenter, l'environnement matériel et les modalités de travail. Plusieurs études de cas mises en ligne servent à analyser et contextualiser les acquis.

3.1.1. Évaluation formative et sommative

Comme dans toute formation, les critères d'évaluation sont clairement définis. Ils sont basés sur les règlements adoptés par l'établissement et les fonctionnalités offertes par Moodle. L'évaluation comprend à la fois une évaluation formative, qui inclut l'évaluation des devoirs soumis, et une évaluation sommative, sous la forme d'un test écrit, dont fait partie la PE.

3.1.2. Paramétrage des activités et déroulement des séances

Tenant compte des modèles de l'écriture analysés ainsi que des fonctionnalités de Moodle, nous avons élaboré un processus d'apprentissage, comme suit :

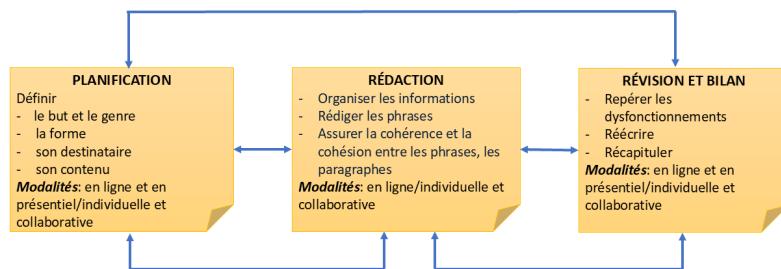


Figure 1. Processus d'écriture sur Moodle

Pendant ces étapes, les interactions entre les étudiants et l'enseignant-tuteur se produisent grâce à diverses ressources et activités.

- 1) Planification : dans chaque thématique, nous organisons des activités liées à un type de texte. Les vidéos de cours sont utilisées pour contextualiser la théorie et la planification des écrits, illustrée par des exemples concrets. Le choix des types de texte est guidé par les descriptifs du DELF B1, dans

le but de développer les compétences sociolinguistiques des étudiants. Sur Moodle les étudiants disposent d'un apprentissage actif grâce à de multiples tentatives dans les activités. Ce paramétrage permet de renforcer leur autonomie tout en facilitant l'assimilation des matériels pédagogiques. Même si la planification débute individuellement, elle aboutit généralement à un travail de groupe. En ce qui concerne les contenus étudiés en ligne, les étudiants ne sont pas laissés seuls : ils peuvent poser des questions dans les forums intégrés à tous les modules. Les débats en présentiel se révèlent également efficaces pour éclaircir la compréhension du sujet et la situation de communication, aidant ainsi à surmonter diverses difficultés, qu'elles soient textuelles, linguistiques ou orthographiques.

- 2) Rédaction : pour que les étudiants ne craignent pas la PE, il est préférable de faire faire une production écrite régulièrement, sans attendre l'entrainement à la PE vers la fin du module. Nous faisons démarrer par de petits morceaux comme des phrases ou de courts paragraphes. Des questions à réponse rédigée sont intégrées dans les activités portant sur le vocabulaire, la grammaire et la PO. Elles permettent d'évaluer la capacité des apprenants à s'exprimer de manière autonome, en mobilisant les connaissances travaillées. Pour renforcer les compétences d'analyse et d'évaluation, et ainsi réduire les erreurs de rédaction, les étudiants sont invités à participer à des activités collaboratives telles que le Wiki et l'annotation de documents PDF. Le Wiki constitue un espace de travail en ligne permettant à plusieurs apprenants de construire ensemble un texte, de le modifier et de l'enrichir de manière collaborative. L'annotation PDF, quant à elle, offre la possibilité de commenter directement un document numérique en soulignant, surlignant ou ajoutant des remarques ciblées sur des passages précis. Grâce à ces outils, la production écrite devient plus interactive et engageante, tout en favorisant la régulation des apprentissages, notamment le développement de la capacité d'évaluation chez les étudiants. Par ailleurs, après ces activités qui ne sont pas exclusivement centrées sur l'écriture, une série d'exercices spécifiques à l'écriture créative leur est proposée, notamment sous forme de devoirs à rendre en fin de chaque module. Après une phase de planification guidée, les étudiants rédigent leurs textes puis déposent leur production sur la plateforme. Ce processus complet vise à accompagner les étudiants vers le niveau le plus élevé de la taxonomie de Bloom, celui de la création. Sachant que la ponctuation et les connecteurs « constituent, même chez les enfants jeunes, des indicateurs de la structure hiérarchique des textes » (Fayol, cité dans Ducancel, 1997, p. 200), nous élaborons encore des activités sur les connecteurs, les expressions de temps et la reformulation. Via les constats des devoirs déposés, nous trouvons que cette démarche a minimisé les difficultés énonciatives et procédurales chez les étudiants.

3) Révision et bilan : pour évaluer les travaux que les étudiants déposent en ligne et leur faire directement des remarques, nous utilisons des outils numériques. Nous leur envoyons régulièrement une fiche de correction détaillée, qui indique clairement leur niveau pour chacun des critères évalués dans l'examen du DELF. Néanmoins, sachant que c'est un « dialogue pédagogique » (Elalouf, 2016, cité dans Boch *et al.*, 2022) établi par l'enseignant avec l'étudiant à travers les commentaires qu'il produit sur son texte, nous essayons de signaler une erreur, de suggérer une réécriture, d'orienter vers des ressources disponibles sur la plateforme, mais aussi de rassurer, d'encourager les étudiants. Le rapport exporté et le bilan de production à la fin de module servent bien d'outil récapitulatif pour évaluer le progrès de tous les étudiants. Cependant, l'apprenant a besoin d'être informé en permanence de son propre progrès (Tagliante, 1991, p. 115). C'est là que le rôle de l'enseignant-tuteur comme compagnon et guide est important. Son accompagnement individualisé via les commentaires, les suggestions, prend tout son sens en tant qu'avantage majeur du dispositif numérique. De plus, pour toute la classe, l'erreur demeure le témoin et la preuve de l'apprentissage en cours (Bourdet et Salam, 2022). Dans cette perspective, l'enseignant ne se limite pas à corriger : il peut aussi mettre en valeur certaines erreurs en les projetant en classe, à la manière des exercices de conceptualisation, pour en faire des supports de réflexion collective.

Le récapitulatif des outils et démarches appliqués dans notre formation au cours de l'enseignement de la production écrite est schématisé dans la figure 2.

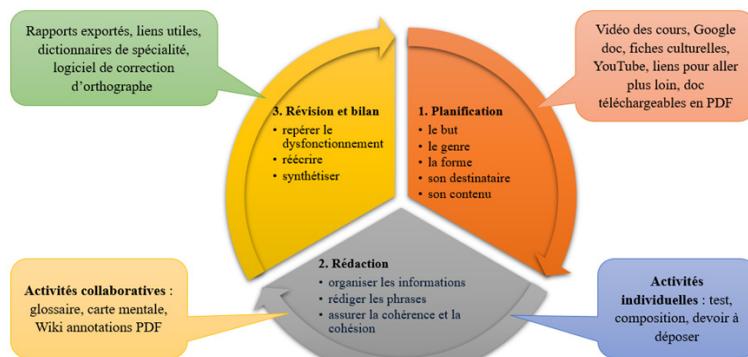


Figure 2. Récapitulatif des outils utilisés au cours de la formation

3.2. Profil des participants

En effet, la conception du dispositif de préparation au DELF B1 a été achevée au début de l'année 2022. Il était alors opportun d'en expérimenter la mise en œuvre pour en évaluer l'efficacité.

Les 16 participants de ce groupe d'étude étaient issus d'une filière francophone du Programme de Formation des Ingénieurs d'Excellence au Vietnam (PFIEV), un programme de coopération franco-vietnamienne.

Conformément à la planification pédagogique, ils ont suivi le cours de préparation au DELF B1 au septième semestre de leur cursus de cinq ans. Comme c'est souvent le cas dans les écoles d'ingénieurs, le groupe était très majoritairement masculin, avec seulement 2 filles pour 14 garçons.

3.3. Modalités d'évaluation du dispositif

Pour évaluer l'efficacité du dispositif, nous avons administré un test diagnostique en début de semestre, suivi d'un test blanc à la fin. Ces deux évaluations, conçues sur le modèle du DELF B1, étaient similaires à l'épreuve réelle tant sur le plan du contenu que sur celui des modalités. Toutefois, ces tests n'avaient aucune valeur institutionnelle : le test blanc visait uniquement à mesurer les acquis des étudiants et à leur fournir un retour sur leurs points forts et les axes d'amélioration en lien avec les compétences attendues.

La plateforme Moodle nous a également permis de collecter aisément des données quantitatives sur la participation des apprenants. Les statistiques sur l'achèvement des activités, les notes obtenues, ainsi que le nombre de devoirs déposés à temps, en retard ou manquants peuvent être extraits rapidement, en quelques clics.

Par ailleurs, afin d'évaluer la satisfaction des différents acteurs impliqués dans la formation, nous avons eu recours à deux questionnaires en ligne, l'un destiné aux 6 enseignants-tuteurs, l'autre aux étudiants.

Le questionnaire enseignant portait d'abord sur l'évaluation du cours hybride, en comparaison avec le format classique : perception des avantages, contraintes rencontrées dans l'accompagnement à distance, conditions d'accès technique (connexion, matériel), et organisation globale du cours (durée, activités, supports, suivi). La seconde partie du questionnaire s'intéressait au travail des étudiants : réactivité, engagement, développement des compétences transversales, qualité des productions écrites et des présentations orales. Enfin, une appréciation générale du dispositif était sollicitée : caractère enrichissant de l'expérience de tutorat, aspects positifs relevés, points faibles identifiés et suggestions d'amélioration.

Le questionnaire étudiant explorait, quant à lui, plusieurs dimensions complémentaires :

- ◆ La structure du cours (thématiques abordées, répartition des séances) ;
- ◆ L'aspect organisationnel (atteinte des objectifs, utilité de la formation, durée, intégration dans le cursus) ;
- ◆ L'aspect méthodologique (clarté du programme, préparation des séances, supports utilisés, adéquation des activités) ;
- ◆ L'aspect fonctionnel et pédagogique (compétences langagières et communicatives développées) ;

- ♦ L'accompagnement pédagogique (qualité des échanges avec l'enseignant, suivi personnalisé, correction des devoirs).

Nous avons recueilli encore des commentaires libres de la part des étudiants sur tous les aspects abordés.

4. Résultats

Comme mentionné précédemment, pour évaluer l'impact du dispositif sur la compétence de production écrite, nous avons comparé la qualité des devoirs remis lors du test diagnostique initial et du test blanc final.

Conformément à la nouvelle grille d'évaluation du DELF, quatre niveaux de performance sont distingués : Très satisfaisant (noté 5), Satisfaisant (3), Partiellement satisfaisant (1), Insuffisant (0). Au début du semestre, seuls 37 % des étudiants ont atteint le niveau ciblé B1, soit un score de 15/25, correspondant à une moyenne de 3/5 par critère.

Le tableau 1 présente les résultats au test diagnostique.

Tableau 1. Résultats du test diagnostique

N= 16	Critère	Moyenne (/5)	Écart-type
Compétence pragmatique	Réalisation de la tâche	2,47	0,72
	Cohérence et cohésion	2,67	0,70
Compétence sociolinguistique	Sociolinguistique	2,73	0,68
Compétence linguistique	Lexique	2,67	0,70
	Grammaire	2,40	0,88

Nous constatons qu'aucun des critères évalués n'atteint le seuil B1 (3,00/5) requis pour le DELF B1. La compétence sociolinguistique est la plus proche de ce seuil (2,73), tandis que la grammaire (2,40) reste la plus faible, avec une forte dispersion (écart-type : 0,88), révélant une hétérogénéité importante. La réalisation de la tâche (2,47) et la cohérence/lexique (2,67) indiquent des acquis partiels, mais insuffisants. Ces résultats suggèrent un renforcement nécessaire en grammaire et en gestion de la tâche, afin de permettre aux étudiants d'atteindre les exigences du niveau B1.

Quant au test blanc, les résultats étaient meilleurs. 87 % des étudiants ont réussi la PE, dont 32 % ont dépassé le niveau ciblé B1 sur le critère « Réalisation de la tâche » (ils ont obtenu 5/5, donc le résultat final était 17/25 points).

Les résultats du test blanc figurent dans le tableau 2.

Tableau 2. Résultats du test blanc

N= 16	Critère	Moyenne (/5)	Écart-type
Compétence pragmatique	Réalisation de la tâche	3,00	0,94
	Cohérence et cohésion	2,88	0,33
Compétence sociolinguistique	Sociolinguistique	3,00	0,94
Compétence linguistique	Lexique	2,88	0,33
	Grammaire	2,88	0,33

Ainsi, concernant la compétence pragmatique, on peut constater que la réalisation de la tâche atteint le seuil B1 (3,00/5), mais son écart-type élevé (0,94) révèle une forte hétérogénéité. À l'inverse, la cohérence et la cohésion affichent une moyenne un peu inférieure (2,88) mais plus stable (écart-type 0,33). La compétence sociolinguistique est bien maîtrisée par l'ensemble du groupe (moyenne de 3,00, écart-type nul), traduisant une homogénéité notable. Enfin, la compétence linguistique apparaît comme la plus fragile, avec des moyennes de 2,88 en lexique et en grammaire, et une dispersion modérée (0,33). En résumé, c'est sur la réalisation de la tâche que les écarts sont les plus marqués, soulignant la nécessité d'un accompagnement plus individualisé. Les autres compétences sont plus homogènes mais demandent à être renforcées pour sécuriser la réussite au DELF B1. Même si ces résultats sont modestes, nous les trouvons encourageants, compte tenu de la contrainte de temps très limitée.

La participation des étudiants aux activités

D'après les statistiques relevées sur Moodle, tous les étudiants ne se sont pas investis de manière constante dans les différentes activités proposées. Le nombre de devoirs soumis ou retravaillés reste inférieur au nombre total d'apprenants inscrits. Cette participation inégale semble d'abord liée à un manque de motivation, dans un contexte où la place du français reste limitée, tant dans le parcours universitaire que sur le marché du travail au Vietnam. À cela s'ajoute le volume horaire restreint de la formation, qui peut engendrer des difficultés d'organisation, notamment pour suivre les différentes étapes du travail d'écriture dans un format hybride.

Le questionnaire de satisfaction

C'est l'enquête qui a été menée auprès de tous les participants, à la fin de la formation. En calculant le nombre de réponses « satisfait/e » et « très satisfait/e », on trouve que presque tous les étudiants (96 %) ont apprécié le cours (la structure, l'organisation des séances et la richesse des matériels implémentés). Comme commentaire, plusieurs étudiants ont déclaré préférer le format hybride au format classique et apprécier le professionnalisme des professeurs, par exemple : « La méthode d'enseignement est efficace, les documents sont accessibles et diversifiés. Le fait que le professeur

distribue des devoirs écrits me permet de me concentrer davantage sur mes études ». Cependant, certains ont également révélé un sentiment de surcharge, dû à la quantité importante d'exercices et à la durée relativement courte des séances en présentiel.

De leur côté, les enseignants-tuteurs (6/6) sont, en général, satisfaits de la mise en place du cours. Pour eux, les exploitations des activités de PE sont claires et bien structurées. Néanmoins, ce format hybride exige un grand investissement de temps et de créativité. Pour répondre aux besoins variés des étudiants de niveaux différents, la flexibilité du scénario, l'accompagnement personnalisé sont révélés comme indispensables.

5. Propositions d'amélioration

Pour rappel, les nouvelles grilles du DELF sont mises en place au Vietnam depuis septembre 2022, alors que notre dispositif a été conçu en 2021. Même si les évaluations ont été mises à jour, il reste encore des tâches à réaliser. La nouvelle grille de la PE exige des précisions sur les descripteurs pour que les apprenants soient bien informés des critères à respecter.

Quant au cadrage pédagogique, nous croyons que motiver les étudiants est toujours une mission difficile. Les faire travailler ne consiste pas seulement à mettre en place des évaluations plus strictes, mais plutôt à rendre les étudiants plus engagés et autonomes. Selon les avis de certains étudiants, les séances en présentiel paraissaient trop courtes. Nous souhaitons ainsi disposer d'un parcours plus important pour proposer une variété d'activités plus créatives et attrayantes.

- 1) Pendant la phase de planification, pour travailler en amont sur les composantes linguistiques et textuelles, divers supports inspirants tels que des photos, des graphiques, des bandes dessinées, etc., peuvent être utilisés. Grâce aux ressources numériques, les étudiants ont la possibilité de rédiger de petits textes plus créatifs, au lieu de se limiter aux exercices de vocabulaire ou de grammaire traditionnels. De plus, l'arrivée récente de ChatGPT requiert que les enseignants sachent comment utiliser cet outil pour enseigner aux étudiants à générer et organiser des idées, tout en évaluant leur travail par la suite.
- 2) Pour la phase de rédaction, il est important de simplifier et de préciser la tâche des étudiants. Pour les premières thématiques, en plus du sujet précis, de la forme et de la longueur, nous pouvons ajouter des consignes plus détaillées, telles que la détermination des points grammaticaux, du lexique à utiliser, et de la fonction du texte (comparer, donner des conseils, réclamer, etc.). Au fil du temps, les consignes seront rédigées de la même manière qu'à l'examen du DELF. Pour l'entraînement, cela s'avère plus adapté pour pallier le manque de temps lors de la phase de « planification ».
- 3) Pour la phase de révision, avec un volume horaire plus important, on pourrait faire travailler les étudiants plus souvent en équipe. Les révisions par pairs via l'activité « atelier » de Moodle seront un bon choix, car les différents points de

vue contiennent généralement de bonnes critiques. Par ailleurs, étant présents et à l'écoute pendant l'exécution de l'activité, les enseignants-tuteurs ne doivent jamais oublier de donner un feedback. Leurs remarques feront rebondir sur la production des apprenants.

Le dernier point que nous souhaitons souligner concerne l'aspect technique. La version 3.9 de Moodle actuellement utilisée à l'IPH offre une fonction de suivi de progression, où les étudiants peuvent visualiser l'accomplissement de leurs activités à l'aide de coches affichées tout au long du parcours. Cependant, ce système reste limité pour rendre compte de leurs progrès réels. Il serait ainsi pertinent d'activer la fonctionnalité appelée « compétences de cours » lors de la configuration des activités de PE. Cette option permet d'associer à chaque activité des objectifs d'apprentissage précis. Une fois l'activité terminée, l'étudiant peut alors voir clairement quelles compétences ont été validées. Ce retour visuel, plus explicite et structuré, facilite la prise de conscience des acquis et renforce l'autonomie dans le suivi de sa progression. Cette approche servira d'alerte pour que les enseignants et les étudiants restent informés en permanence, et puissent ajuster leurs méthodes de travail en conséquence.

Conclusion

La production écrite (PE) est sans doute l'une des compétences les plus complexes à enseigner, en particulier dans un cadre contraint par la durée et marqué par l'hétérogénéité des apprenants en sciences de l'ingénieur. Pourtant, les résultats obtenus dans notre expérimentation montrent que la structuration d'un cours hybride sur Moodle peut contribuer de manière significative au développement de cette compétence, telle qu'attendue au niveau B1 du CECRL.

En effet, Moodle permet de diversifier les supports et les modalités d'apprentissage, de planifier les étapes du processus rédactionnel (planification, rédaction, révision), et d'assurer un suivi individualisé grâce aux fonctionnalités de rétroaction et d'évaluation. L'architecture du cours, pensée autour des objectifs de l'examen du DELF B1, facilite une progression ciblée, en lien direct avec les critères de l'évaluation officielle.

La méthode d'apprentissage hybride enrichit l'environnement pédagogique en combinant les apports du présentiel (interaction directe, clarification orale, dynamisation du groupe) avec ceux du distanciel (autonomie, répétition, accès flexible aux ressources). Les étudiants peuvent s'approprier progressivement les exigences de l'écrit B1, en bénéficiant à la fois d'un cadre structurant et d'une certaine liberté d'apprentissage. Les résultats montrent notamment une amélioration sensible dans la réalisation des tâches et la structuration du discours, bien que des fragilités subsistent au niveau linguistique, appelant à un renforcement ciblé.

Cela dit, cette expérimentation constitue une étape exploratoire. La mise en œuvre de la formation hybride révèle aussi des limites : disparités de motivation, surcharge cognitive, difficultés d'accompagnement différencié, et nécessité d'une maîtrise fine de l'environnement Moodle de la part des enseignants. Ces éléments montrent que

l'efficacité du dispositif dépend autant de sa structuration que de la capacité à en assurer un pilotage pédagogique souple et réactif.

En somme, bien que perfectible, ce dispositif hybride s'inscrit comme une réponse pertinente à la problématique posée : il permet, dans une certaine mesure, de développer efficacement la compétence de production écrite au niveau B1, à condition de maintenir un accompagnement attentif, des ajustements continus, et une attention particulière aux dimensions langagières les plus fragiles. La recherche future devra affiner ces observations à plus large échelle, en intégrant des outils d'analyse plus systématiques et des données longitudinales.

Bibliographie

- Aytekin, H. (2017). L'autonomie de l'apprenant en didactique des langues étrangères. *International Journal of Languages Education*, 5, 301-309. <https://doi.org/10.18298/ijlet.1802>
- Boch, F., Rinck, F. et Sorba, J. (2022). Former les enseignants du supérieur à l'évaluation des textes des étudiants. *Pratiques*, 195-196, 1-21. <https://doi.org/10.4000/pratiques.12131>
- Bourdet, J.-F. et Salam, P. L. (2022). L'accompagnement des écrits créatifs des étudiants : enjeux pour la définition d'une posture évaluative. *Pratiques*, 195-196, 1-17. <https://doi.org/10.4000/pratiques.12172>
- DELF-DALF (2022, 10 octobre). De nouvelles grilles pour une évaluation au plus près des compétences des candidats. *France Éducation internationale*. <https://www.france-education-international.fr/actualites/lettre-fei/2022-10/delf-dalf-de-nouvelles-grilles-pour-une-evaluation-au-plus-pres-des-competences-des-candidats?langue=fr>
- Dolz, J., Gagnon, R. et Vuillet, Y. (2015). *Production écrite et difficultés d'apprentissage* (3^e éd.). Université de Genève.
- Ducancel, G. (1997). Michel Fayol (1979) : des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite. *Repères*, 15(1), 196-202.
- Fayol, M. (2016). De la lecture à la production verbale écrite, et réciproquement. Dans M.-F. Morin, D. Alamargot et C. Gonçalves (dir.), *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture* (p. 103-119). Éditions de l'Université de Sherbrooke. <https://doi.org/10.17118/11143/9727>
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication*, 29(3), 369-388. <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>

- Hayes, J. et Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans L. W. Gregg et E. R. Steinberg (dir.), *Cognitive processes in writing* (p. 3-30). Erlbaum.
- Tagliante, C. (1991). *L'évaluation et le Cadre européen commun*. CLE International.