CREATION D'UN AGENT CONVERSATIONNEL POUR UNE CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE : LES APPORTS ET LES LIMITES

Doktora Tezi

Oğuz İbrahim DÜNDAR

Eskişehir 2023

CREATION D'UN AGENT CONVERSATIONNEL POUR UNE CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE : LES APPORTS ET LES LIMITES

Oğuz İbrahim DÜNDAR

DOKTORA TEZİ

Fransızca Eğitimi Programı
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Cihan AYDOĞU

Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Nisan 2023

Jüri ve Enstitü Onay sayfası

ÖZET

BİR FRANSIZCA YABANCI DİL SINIFI İÇİN SOHBET BOTU OLUŞTURMA: KATKILARI VE SINIRLILIKLARI

Oğuz İbrahim DÜNDAR

Fransızca Eğitimi Programı
Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Anadolu Üniversitesi (Nisan 2023)
Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Cihan AYDOĞU

Çalışmanın amaçları, sohbet botu kullanımının bir yabancı dil Fransızca sınıfındaki etkilerinin ölçülmesi, otonom öğrenene has özellikler gözetilerek, hangi otonomi bileşeninde ne gibi değişiklikler olduğunun saptanması ve hedef dile maruz kalma olasılığının düşük olduğu ülkelerde hedef dil kullanıcısı ile olan iletişim eksiğini giderip gideremeyeceğinin saptanmasıdır. Bu amaçla, karar ağacı mekanizması kuralına uygun olacak şekilde, OBM (Tamamlayıcı cilt) referans alarak, B1+ dil seviyesini hedefleyen toplamda sekiz tane sohbet botu oluşturulmuştur. Çalışmanın araştırma desenleri, karma araştırma desenlerden teknoloji geliştirme araştırması ve zaman serisi modelidir. Araştırma örneklemi Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransızca Öğretmenliği Bölümü öğrencileri arasından, lisans programı birinci sınıf bahar dönemi derslerinden biri olan Yazma Becerisi II dersini, 2021-2022 akademik yılının bahar döneminde seçen öğrenciler arasından seçilmiş ve B1+ dil seviyesi ile sınırlandırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, sohbet botlarının Yabancı Dil Fransızca öğrencileri üzerinde, yazma becerisinin geliştirilmesinde önemli etkileri olduğu, dilsel otonomilerinin gelişmesinde önemli katkıları olduğu ve birtakım sınırlılıkları olsa bile iletişime geçilebilecek bir hedef dil kullanıcısı eksikliğini giderdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil Fransızca, Teknoloji, Yapay zekâ, Sohbet botu, Yazma becerisi

RESUME

CREATION D'UN AGENT CONVERSATIONNEL POUR UNE CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGERE : LES APPORTS ET LES LIMITES

Oğuz İbrahim DÜNDAR

Département de l'Enseignement du Français Langue Étrangère
Université Anadolu, Institut des Sciences de l'Éducation, (Avril 2023)
Directrice de la thèse : Maître des conférences adjoint Cihan AYDOĞU

L'objectif général de la recherche est d'observer si un apport important se présente avec l'utilisation d'un AC dans l'apprentissage du FLE pour enseigner l'expression écrite en prenant compte des compétences spécifiques à l'autonomie langagière des apprenants et opter pour le développement de celui-ci avec l'idée de combler le manque de présence de représentant de la langue cible dans les classes de FLE. Nous avons, dans cette optique, créé au total huit AC basé sur la logique d'arbre décisionnel comprenant les objectifs relatifs à l'expression écrite du niveau visé, du niveau B1+ tiré du volume complémentaire du CECRL (2020). Une étude de type mixte a été utilisée pour parvenir aux objectifs de cette recherche. Plus précisément, pour réaliser notre recherche nous avons eu recours à la recherche développement et au modèle chronologique. La recherche a été réalisée pendant le semestre de printemps de l'année académique 2021-2022 et a été limitée au niveau B1+ avec les apprenants qui ont choisi le cours d'expression écrite le deuxième semestre de la première année de licence du Département Français Langue Etrangère de la Faculté de Pédagogie de l'Université Anadolu. Selon les résultats de la recherche, nous pouvons constater qu'un effet important dans le développement de la compétence d'expression écrite des apprenants de FLE est présente. L'usage des AC a eu des effets importants sur le développement de l'autonomie langagière des apprenants et l'utilisation des AC en classe de FLE a, même si partiellement, comblé le manque d'interlocuteur natif.

Mots-clés : FLE, Technologie, Intelligence artificielle, Agent conversationnel, Expression écrite

ABSTRACT

THE CREATION OF CHATBOTS FOR A FRENCH FOREIGN LANGUAGE CLASS: CONTRIBUTIONS AND LIMITATIONS

Oğuz İbrahim DÜNDAR

Department of Teaching French as a Foreign Language
Anadolu University, Institute of Educational Sciences, (April 2023)
Director of the thesis: Asst. Prof. Cihan AYDOĞU

The current study primarily aims to measure the effects of chatbot use in a French foreign language classroom to teach written expressions and considering the characteristics specific to autonomous learners it aims to find out what changes occur in which autonomy component and investigates whether it can overcome the lack of communication with the target language users in the countries where the probability of the target language exposure is low. For these purposes, in accordance with the decision-tree-based mechanism, a total of eight chatbots targeting B1+ language level were created with reference to the complementary volume of the CEFR (2020). Technology development research and the chronological model from the mixed research designs were chosen as the research design. The research was carried out during the spring semester of the 2021-2022 academic year and was limited to the B1+ learners of the French Language Teaching Department of Education Faculty, Anadolu University who took the Writing II course in their first year. The participants of the study were determined using the purposeful sampling technique. The findings of the research show that chatbots have important effects on French Foreign Language learners in the development of their writing skills and contribute to their linguistic autonomy. The study also suggests that chatbots can eliminate the lack of a target language user to communicate despite the limitations they have.

Keywords: FFL, Technology, Artificial intelligence, Chatbots, Writing skills

REMERCIEMENTS

La réalisation de cette thèse a été possible grâce au concours des personnes à qui je voudrais témoigner toute ma gratitude.

Je tiens à remercier spécialement mon épouse, Aslı Eda Dündar, qui était toujours la première à m'encourager, pour sa confiance et son soutien inestimable.

Un grand merci à mes chers parents ; Hamit et Serap Dündar, mes beaux-parents Mustafa et Serpil Çınar, mes sœurs Sibel Yılmaz et Sinem Gülyüz et mon beau-frère Murat Çınar qui ont toujours eu confiance en moi.

Je voudrais adresser toute ma reconnaissance à la directrice de cette thèse, maître des conférences adjoint, Madame Cihan Aydoğu pour sa patience et sa disponibilité.

Je remercie également Madame Irem Onursal Ayırır, Madame Gizem Köşker, Monsieur Rıfat Günday et Monsieur Nejdet Karadağ pour l'honneur qu'il me fait d'être dans mon jury de thèse.

17/03/2023

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu ; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan "bilimsel intihal tespit programı"yla tarandığını ve hiçbir şekilde "intihal içermediğini" beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Oğuz İbrahim DÜNDAR

TABLE DES MATIERES

LA PAGE DU TITRE i
APPROBATION DU JURY ET DE L'INSTITUT ii
ÖZET iii
RESUME iv
ABSTRACT v
REMERCIEMENTS vi
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ vii
TABLE DES MATIERES viii
REPERTOIRE DE TABLEAUX xiii
REPERTOIRE DE FIGURES xvi
ABREVIATIONS xvii
1.INTRODUCTION 1
1.1. Problématique 1
1.2. Objectifs de la Recherche 4
1.3. Importance de la Recherche 4
1.4. Hypothèses 5
1.5. Délimitations de L'étude 5
1.6. Définitions 5
2. CADRE THEORIQUE 7
2.1. Les TICE 7
2.1.1. Les ressources numériques et ressources numériques pédagogiques 8
2.1.2. Les environnements numériques 9
2.1.3. L'enseignement assisté par ordinateur 10
2.1.4. L'enseignement intelligemment assisté par ordinateur 11
2.1.5. Les environnements informatiques pour l'apprentissage humain 11
2.1.6. L'apprentissage des langues assisté par les ordinateurs 12
2.1.7. Les approches théoriques de l'usage des TICE 13
2.1.7.1. L'approche béhavioriste 14
2.1.7.2. L'approche cognitiviste 15

2.1.7.3. L'approche constructiviste 16
2.1.7.4. L'approche socio-constructiviste 16
2.1.7.5. Le connectivisme 17
2.1.8. L'intégration physique et l'intégration pédagogique des TIC. 18
2.1.9. La place des TICE selon les méthodologies d'enseignement ... 20
2.1.9.1. La méthode audio-orale et les TICE 20
2.1.9.2. La méthode SGAV et les TICE 21
2.1.9.3. L'approche communicative et les TICE 21
2.1.9.4. La perspective actionnelle et les TICE 22
2.1.10. L'évaluation et les TICE 24
2.1.10.1. Les types d'évaluation 25
2.1.10.1.1. L'évaluation diagnostic 25
2.1.10.1.2. L'évaluation formative 25
2.1.10.1.3. L'évaluation sommative 26
2.1.10.1.4. L'évaluation certificative 26
2.1.10.1.5. L'évaluation critériée 26
2.1.10.1.6. L'auto-évaluation 28
2.2. Les Agents Conversationnels 29
2.2.1. Historique 29
2.2.2. Définition 30
2.2.3. L'aspect technique 31
2.2.4. Les types d'agent conversationnel 31
2.2.5. La place des AC dans l'apprentissage d'une langue étrangère 32
2.2.6. Le traitement automatique des langues 33
2.2.7. Les consignes dans les AC 33
2.2.7.1. Définition de la notion 33
2.2.7.2. Les formes de consignes 34
2.2.7.3. Les consignes AC 34
2.2.8. Les hyperliens dans les AC 35
2.2.9. Les travaux antérieurs sur les agents conversationnels 36
2.2.9.1. Les recherches 36
2.2.9.2. Les sujets de recherche 43
2.3. L'Expression Écrite 44

2.3.1. Définition **45**
2.3.2. La place de l'expression écrite à travers les méthodologies d'enseignement **45**
2.3.2.1 La méthodologie traditionnelle et l'expression écrite ... **46**
2.3.2.2 La méthode directe et l'expression écrite **46**
2.3.2.3 La méthode audio-orale et l'expression écrite **46**
2.3.2.4 La méthode SGAV et l'expression écrite **47**
2.3.2.5. L'approche communicative et l'expression écrite **47**
2.3.2.6. La perspective actionnelle et l'expression écrite **48**
2.3.3. Les stratégies de l'expression écrite **48**
2.3.4. Les difficultés de l'expression écrite **52**
2.3.5. L'expression écrite et les TICE **54**
2.4. L'Autonomie **54**
2.4.1. Définition de l'autonomie **54**
2.4.2. L'autonomie dans l'apprentissage des langues **56**
2.4.3. Les compétences de l'autonomie **56**
2.4.4. Les compétences spécifiques à l'autonomie et les AC **59**
2.4.4.1. La compétence technique de l'autonomie et les AC **59**
2.4.4.2. La compétence informationnelle de l'autonomie et les AC **60**
2.4.4.3. La compétence méthodologique de l'autonomie et les AC **61**
2.4.4.4. La compétence sociale de l'autonomie et les AC **61**
2.4.4.5. La compétence cognitive de l'autonomie et les AC **62**
2.4.4.6. La compétence métacognitive de l'autonomie et les A . **63**
2.4.4.7. La compétence psycho-affective de l'autonomie et les AC **63**
2.4.5. Évaluer l'autonomie **63**
3. METHODOLOGIE **65**
3.1. Méthode et Devis de la Recherche **65**
3.2. Population Et Échantillon De La Recherche **70**
3.3. Outils de Collecte des Données **70**
3.3.1. Outils de collecte de données qualitatives **71**

3.3.1.1. Entretien semi-dirigé 71
3.3.1.2. Production écrite des apprenants (auto-évaluation) 72
3.3.1.3. Notes de terrain 73
3.3.2. Outils de collecte de données quantitatives 73
3.3.2.1. Examen de confirmation du niveau de langue 73
3.3.2.2. Production écrite des apprenants (évaluation critériée 75
3.3.2.3. Questionnaire relatif à l'autonomie 76
3.3.2.4. Questionnaire relatif à l'utilisation des stratégies d'écriture 77
3.4. Les Agents Conversationnels 78
3.4.1. Schématisation logique de l'Intelligence Artificielle 78
3.4.2. Présentation du logiciel utilisé 79
3.4.3. Objectifs généraux du cours 87
3.4.4. Stratégies d'expressions écrites visées 89
3.4.5. Composantes de l'autonomie visées 92
3.4.6. Organisation des cours 94
3.5. Déroulement de l'Intervention 95
3.5.1. Changements survenus lors de l'intervention 96
4. ANALYSE DES DONNEES 98
4.1. Enquête Sur Le Niveau Des Apprenants 98
4.2. Notes de Terrain 99
4.3. Discussion Thématique de Groupe 102
4.4. Examen Final 110
4.5. Analyse Comparative 111
4.5.1. Analyse comparative des questionnaires sur l'autonomie 111
4.5.1.1. Exposition des réponses par domaine 112
4.5.1.1.1. Domaine technique 112
4.5.1.1.2. Domaine informationnel 114
4.5.1.1.3. Domaine méthodologique 115
4.5.1.1.4. Domaine social 116
4.5.1.1.5. Domaine cognitif 118
4.5.1.1.6. Domaine métacognitif 119
4.5.1.1.7. Domaine psychoaffectif 120

4.5.2. Analyse comparative des enquêtes par questionnaire sur les stratégies d'écriture utilisées par les apprenants 122
4.5.3. Analyse comparative des entretiens avec les apprenants 133
4.5.4. Auto-évaluations des apprenants relatives aux tâches de l'IA 149
5. CONCLUSION GENERALE 160
5.1. Conclusion..... 160
5.2. Discussion..... 169
5.3. Proposition 170
5.3.1. Propositions pour l'utilisation des agents conversationnels.. 170
5.3.2. Propositions pour les chercheurs 171
BIBLIOGRAPHIE..... 173
ANNEXES
CURRICULUM VITAE

REPERTOIRE DE TABLEAUX

Page

Tableau 2.1. Les sujets de recherche 44

Tableau 2.2. Tableau de comparaison des modèles de la communication orale et écrite (Allouche et Maurer, 2016, p. 10) 53

Tableau 2.3. Domaines d'application de l'autonomie dans les activités de l'apprenant (Albero, 2000, pp. 145-146) 57

Tableau 3.1. Les deux types de recherche développement, traduit par le chercheur (Richey, Klein et Nelson, 2003, p. 1103) 66

Tableau 3.2. Les choix des experts concernant les questions de l'examen de confirmation du niveau de langue 75

Tableau 3.3. L'appellation des niveaux 77

Tableau 3.4. Objectifs du niveau B1+ 87

Tableau 3.5. Stratégies cognitives d'expression écrite visées **(**Guide pédagogique du Conseil des ministres de l'éducation du Canada, 2008) 90

Tableau 3.6. Stratégies métacognitives d'expression écrite visées **(**Guide pédagogique du Conseil des ministres de l'éducation du Canada, 2008) 90

Tableau 3.7. Stratégies socio-affectives d'expression écrite visées **(**Guide pédagogique du Conseil des ministres de l'éducation du Canada, 2008)91

Tableau 3.8. Composantes de l'autonomie visées 92

Tableau 3.9. Déroulement de l'intervention (tableau) 95

Tableau 4.1. Enquête sur le niveau des apprenants 99

Tableau 4.2. Résultats examen final 110

Tableau 4.3. Références du questionnaire autonomie 112

Tableau 4.4. Réponses des apprenants pour le domaine technique de l'autonomie .. 112

Tableau 4.5. Réponses des apprenants pour le domaine informationnel de l'autonomie 114

Tableau 4.6. Réponses des apprenants pour le domaine méthodologique de l'autonomie 115

Tableau 4.7. Réponses des apprenants pour le domaine social de l'autonomie 117

Tableau 4.8. Réponses des apprenants pour le domaine cognitif de l'autonomie 118

Tableau 4.9. Réponses des apprenants pour le domaine métacognitif de l'autonomie 119

Tableau 4.10. Réponses des apprenants pour le domaine psychoaffectif de l'autonomie 121

Tableau 4.11. Réponses des apprenants à l'enquête par questionnaire initial sur les stratégies d'écriture utilisées (1) 122

Tableau 4.12. Réponses des apprenants à l'enquête par questionnaire initial sur les stratégies d'écriture utilisées (2) 123

Tableau 4.13. Réponses des apprenants à l'enquête par questionnaire final sur les stratégies d'écriture utilisées (1) 123

Tableau 4.14. Réponses des apprenants à l'enquête par questionnaire final sur les stratégies d'écriture utilisées (2) 124

Tableau 4.15. Comparaison des réponses des apprenants aux enquêtes par questionnaire initial et final sur les stratégies d'écriture utilisées..... 131

Tableau 4.16. Auto-évaluations relatives aux tâches de l'IA de K1 150

Tableau 4.17. Auto-évaluations relatives aux tâches de l'IA de K2 151

Tableau 4.18. Auto-évaluations relatives aux tâches de l'IA de K3 152

Tableau 4.19. Auto-évaluations relatives aux tâches de l'IA de K4 153

Tableau 4.20. Auto-évaluations relatives aux tâches de l'IA de K5 153

Tableau 4.21. Auto-évaluations relatives aux tâches de l'IA de K6 154

Tableau 4.22. Auto-évaluations relatives aux tâches de l'IA de K7 155

Tableau 4.23. Auto-évaluations relatives aux tâches de l'IA de K8 156

Tableau 4.24. Auto-évaluations relatives aux tâches de l'IA de K9 157

Tableau 4.25. Auto-évaluations relatives aux tâches de l'IA de K10 157

Tableau 4.26. Auto-évaluations relatives aux tâches de l'IA de K11 158

Tableau 4.27. Auto-évaluations relatives aux tâches de l'IA de K12 159

REPERTOIRE DE FIGURES

Page

Figure 2.1. Niveau d'intégration des TICE (Karsenti, 2009, p. 62) 19

Figure 2.2. Les langues travaillées..... 43

Figure 2.3. Schéma des stratégies d'écriture (Majouba, 2012, p. 76)..... 51

Figure 3.1. Le modèle de recherche développement d'Harvey et Loiselle (Harvey et Loiselle, 2009, p. 110)..... 67

Figure 3.2. Schématisation logique de l'Intelligence Artificielle 79

Figure 3.3. Présentation du logiciel (1)..... 80

Figure 3.4. Présentation du logiciel (2)..... 80

Figure 3.5. Présentation du logiciel (3)..... 81

Figure 3.6. Présentation du logiciel (4)..... 81

Figure 3.7. Présentation du logiciel (5)..... 82

Figure 3.8. Présentation du logiciel (6)..... 82

Figure 3.9. Présentation du logiciel (7)..... 83

Figure 3.10. Présentation du logiciel (8)..... 83

Figure 3.11. Présentation du logiciel (9)..... 84

Figure 3.12. Présentation du logiciel (10)..... 84

Figure 3.13. Présentation du logiciel (11)..... 84

Figure 3.14. Présentation du logiciel (12)..... 85

Figure 3.15. Présentation du logiciel (13)..... 85

Figure 3.16. Présentation du logiciel (14)..... 85

Figure 3.17. Présentation du logiciel (15)..... 86

Figure 3.18. Présentation du logiciel (16)..... 86

Figure 3.19. Présentation du logiciel (17)..... 86

Figure 3.20. Déroulement de l'intervention (schéma)..... 95

ABBREVIATIONS

AC : Agent Conversationnel

ALAO : Apprentissage des langues assisté par les ordinateurs

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

EAO : Enseignement assisté par ordinateur

EIAH : Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain

EIAO : Enseignement intelligemment assisté par ordinateur

ENT : Espace ou Environnement Numérique de Travail

FLE : Français Langue Etrangère

IA : Intelligence Artificielle

K : Code des participants (ex : K1 pour le participant numéro 1)

MAO : Méthodologie audio-orale

MCT : Mémoire à court terme

MLT : Mémoire à long terme

MD : Méthode Directe

NLG : Natural Language Generation

NLP : Natural Language Processing

PA : Perspective actionnelle

SGAV : Méthode structuro-globale audio-visuel

TAL : Traitement automatique des langues

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

1.INTRODUCTION

1.1. Problématique

L'utilisation des moyens technologiques pour des fins pédagogiques, se manifestant dans les classes de langues depuis les années 60 avec l'avènement de la méthode audio-orale a pris largement sa place en étant jusqu'à nos jours discutés sous plusieurs aspects pour différents domaines de l'apprentissage.

Avec le changement de paradigme résultant de l'intégration des outils technologiques dans notre vie de tous les jours, l'impact de ceux-ci sur l'apprentissage en fut évidemment assez puissant. L'apprentissage change de forme pour ne plus rester ni individuel ni interne mais se transforme de façon intégrée et liée aux moyens technologiques disposés. Par conséquent, la question du comment et pourquoi intégrer les moyens technologiques présents dans notre vie de tous les jours à l'enseignement s'impose. La question devient davantage problématique avec l'ajout d'une autre question : est-ce utile de les intégrer ? Ces questions aboutissent sur : l'approche d'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (désormais TICE), l'intégration des TICE dans le cadre des approches d'enseignement, le moyen technologique en question dans notre recherche, ses effets sur un des sujets primordiaux dans le domaine de l'intégration des TICE qui est l'autonomie et la compétence à travailler pour restreindre le travail sur un sujet spécifique; le tout dans le cadre de l'apprentissage des langues, du FLE dans notre cas.

Cette demande d'intégration, puisant sa légitimité de l'importance de l'inclusion massive de la technologie dans toutes ses formes dans nos vies, se justifie aussi dans le cadre des approches d'enseignement. Surtout avec l'avènement de la perspective actionnelle prônée depuis 2001 dans l'apprentissage des langues étrangères dont l'objectif principal est « de former un acteur social (Puren, 2002, p. 60) » ; un acteur social qui agit, co-agit avec l'Autre. Avec un changement d'agir de référence, se limitant auparavant à l'agir sur, étant devenu à présent l'agir avec, la division se concrétise en deux formes d'exécution : préparer l'apprenant à agir (ce qui existait déjà) et faire agir directement l'apprenant (le changement est bel et bien clair à ce point). En vue de ce que nous venons de dire, une difficulté essentielle apparait dans l'apprentissage des langues étrangères, du français dans notre cas, dans les pays assez loin du bain linguistique de la langue apprise : celle de la présence de l'Autre, de celui avec lequel l'apprenant est censé

agir. Certes, l'action, dans la classe réalisée par et avec les apprenants, est et restera sûrement utilisable mais n'y a-t-il pas d'autres moyens ayant le potentiel de faire sortir l'apprenant de la limite de l'action avec celui qui n'en sait pas plus que lui ? A ce point-là, parmi plusieurs choix qui se présentent, nous voyons une nécessité imminente d'étudier la voie technologique. Plus précisément, celle de l'utilisation des agents conversationnels - celle-ci se montrant efficace dans plusieurs travaux (Vanjani, Aiken, et Park, 2020 ; Kim, 2019 ; Jeong 2019 ; Tu, 2020 ; Goda et al., 2014 ; Smutny et Schreiberova, 2020 ; d'Ahmad, 2019) sur différents aspects de l'apprentissage (Haristiani et al., 2019b ; Cheng, et al., 2020 ; Pereira et al., 2019 ; Gonda et Chu, 2019 ; Shawar, 2017 ; Ouatu et Gifu 2021 ; Chen, Vicki Widarso et Sutrisno, 2020 ; Nghi, Phuc et Thang, 2019 ; Heller et al., 2005) que ce soit pour remédier à ce manque de représentant de la langue cible avec lequel l'apprenant est censé agir ou en tant qu'aide à l'apprentissage ou autres aspects que nous exposerons en détail plus bas.

L'agent conversationnel (désormais AC) est « un assistant virtuel qui communique avec l'utilisateur grâce à des messages textuels généralement dans une application de messagerie (par exemple Facebook Messenger, Telegram ou Skype) ou sur des sites webs (Casas, 2008, p. 3) ». Ils « ont un rôle précieux à jouer dans les futurs systèmes d'apprentissage en ligne (Kerry, Ellis et Bull, 2008, p. 13) » et ont déjà leurs places dans le marketing et tant qu'assistant personnel. Dans le domaine de l'enseignement, les travaux réalisés avec des AC se concentrent autour de la question du pourquoi et comment intégrer les AC dans l'enseignement (des langues étrangères). Selon les résultats obtenus par les travaux relatifs et pour en dégager une idée générale nous pouvons dire que : Les AC (ou Chatbots) sont non seulement utiles dans l'apprentissage des langues mais ont eu des apports significatifs dans les travaux réalisés. Cependant, deux conditions sont requises selon les chercheurs : une certaine autonomie de la part des apprenants et une application rigoureuse de l'enseignant. Avec le fait que la majorité des travaux réalisés se concentrent sur l'idée théorique d'inclusion des AC dans l'apprentissage et n'ayant retrouvé, dans la littérature relative, aucun travail s'intéressant à l'inclusion de ceux-ci dans l'apprentissage du FLE, de l'expression écrite plus précisément, nous voyons une nécessité d'en exposer les moyens en construisant un AC et en l'utilisant dans le contexte présenté. Avec l'idée qu'il « incombe au didacticien de réfléchir aux situations d'apprentissage qui peuvent émerger, intentionnellement ou non, d'un dispositif en

ligne (Grassin, 2013, p. 68) » nous allons, dans cette optique, exposer les moyens d'inclusion de cet outil technologique en question dans l'apprentissage du FLE.

Mais pour en arriver à l'inclusion nous devrons aussi nous pencher sur l'autonomie de l'apprenant qui est un sujet inséparable de l'inclusion de la technologie dans les cours de langue. Plus précisément, avec la différenciation des notions autonomie générale qui peut être définie en « la capacité de l'élève de prendre des initiatives dans la vie, y compris en contexte scolaire (Germain et Netten, 2004, p. 56) » et autonomie langagière qui sera celle de « la capacité de l'apprenant de prendre des initiatives langagières et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans la L2 (idem., p. 56) », nous devrons nous focaliser à la sous-catégorisation autonomie langagière. De plus, selon la catégorisation d'Albero, l'autonomie n'est pas « une notion globale, mais (…) un ensemble de compétences spécifiques (Albero, 2000, pp. 145-146) » dont : l'autonomie technique (utiliser quel outil ?), l'autonomie informationnelle (comment les utiliser ?), l'autonomie méthodologique (quand et comment s'organiser ?), l'autonomie sociale (comment coopérer ?), l'autonomie cognitive (comment j'apprends ?) l'autonomie métacognitive (comment s'autoréguler ?), l'autonomie psycho-affective (comment me motiver ?). D'où la nécessité de nous interroger sur les potentiels d'utilisation d'un AC dans l'expression écrite en relation avec les compétences spécifiques à l'autonomie langagière.

Cependant, notre recherche se délimitant à l'expression écrite (en FLE), nous devrons aussi nous pencher sur cette compétence qui est un des quatre axes sur lequel porte le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). L'acquisition de la compétence d'expression écrite est marquée, selon les recherches de Nadia Amine (2013), des difficultés : d'ordres linguistiques, d'ordre méthodologique, liées au contenu et d'ordre cognitif auxquels s'ajoute, selon Allouche et Maurer (2016), un manque de modèles écrits de production qu'ils considèrent comme un problème spécifique aux apprenants de FLE.

A ce stade-là, nous voyons toutes les possibilités de recours aux TICE pour combler ces lacunes en question. Selon Belghitar (2013), même si son propos soit l'intégration des TICE dans sa généralité, précise que l'objectif du français a et doit avoir d'une part l'objectif « de doter les apprenants d'un outil linguistique permettant d'accéder aux savoirs et aux nouvelles technologies de la communication (Belghitar, 2013, p. 112) » et d'autre part leur permettre de s'approprier un « moyen qui leur permettra le contact et la

connaissance de l'Autre (Guidoume, 2010, p. 44) ». L'apprentissage de l'expression écrite comporte donc deux caractéristiques : la nécessité d'apprentissage ou d'appropriation par les apprenants des savoirs linguistique et informatique et l'accès aux nouvelles technologies dans l'objectif de communication ancrée dans la réalité dans un contexte actionnel.

Dans cette optique, notre recherche propose d'exposer l'apport de l'utilisation d'un AC sur plusieurs points et d'en tracer les limites d'usage en classe de FLE pour des apprenants de niveau B1+ dans un cours d'expression écrite à l'Université Anadolu en Turquie.

1.2. Objectifs de la Recherche

L'objectif général de la recherche est celui de voir si un apport considérable se présente avec l'utilisation d'un AC dans l'apprentissage du FLE pour enseigner l'expression écrite en prenant compte des compétences spécifiques à l'autonomie langagière des apprenants et opter pour le développement de celle-ci avec l'idée de combler le manque de présence de représentant de la langue cible dans les classes de langue de français dans les pays où cet apprentissage se réalise sous un éloignement géographique du bain linguistique.

Ainsi, nos questions de recherches seront les suivantes :

1. Les agents conversationnels (AC) sont-ils efficaces dans les classes de FLE ?
2. Comment peut-on faire usage des AC en classe de FLE ?
3. Les AC sont-ils efficaces dans le cadre de l'acquisition de la compétence d'expression écrite ?
4. Les AC sont-ils efficaces dans le développement de l'autonomie de l'apprenant ?
5. Les AC peuvent-ils venir en aide à la présence limitée de l'Autre ?
6. Quelles sont les opinions des apprenants concernant l'usage des AC ?

1.3. Importance de la Recherche

Le Rubicon est franchi, nous ne pouvons à présent – suite à la pandémie mondiale- imaginer une conception, un apport à l'apprentissage démuni des moyens technologiques, ayant la possibilité de se transformer en une éducation à distance, en dehors de la classe de langue. A ce titre, nous pouvons dire que cette recherche, outre son apport pédagogique, s'ancre dans la réalité contemporaine. Certes, l'inclusion technologique est

d'ores et déjà présente dans plusieurs travaux ; nous retrouvons aussi l'utilisation des AC dans l'apprentissage de certaines langues étrangères mais nous n'avons pu retrouver : ni un travail relatif à l'utilisation des AC relatif aux compétences spécifiques de l'autonomie langagière – du moins en pratique – ni un travail réalisé sur le sujet présent pour le FLE. Dans cette optique l'importance de notre recherche possède deux facettes : exposer sous plusieurs aspects un moyen technologique peu présent dans l'apprentissage des langues étrangères et combler le manque théorique et pratique de l'application de celui-ci dans l'apprentissage du FLE.

1.4. Hypothèses

1. L'utilisation des AC aura un effet considérable dans le développement de la compétence d'expression écrite des apprenants de FLE.
2. L'usage d'un AC aura des effets considérables sur le développement de l'autonomie langagière des apprenants.
3. L'utilisation des agents conversationnels en classe de FLE comblera le manque d'interlocuteur natif.

1.5. Délimitations de L'étude

La recherche a été réalisée pendant le semestre de printemps de l'année 2022 et est limitée au niveau B1+. Le choix de niveau s'explique par le fait que le niveau B1+ correspondant à « un degré élevé du Niveau Seuil (CECRL, 2001, p. 33) » soit au niveau de « l'utilisateur indépendant (ibid., p. 25) » accompli (niveau B2) de la langue et le passage de scripteur de « texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui (l)'intéressent personnellement (ibid., p. 26) » au scripteur de «texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances (ibid., p. 27) » et que le potentiel de l'utilisation des AC avec un environnement de communication dans de différentes circonstances avec différents individus crée numériquement à toutes les possibilités de se montrer efficace à ce niveau.

1.6. Définitions

Agent conversationnel / Chatbot : Un Chatbot ou agent conversationnel est « un robot logiciel pouvant dialoguer avec un individu ou consommateur par le biais d'un service de

conversations automatisées pouvant être effectuées par le biais d'arborescences de choix ou par une capacité à traiter le langage naturel (Bathelot, 2019, n.p.) ».

Apprentissage assisté par les ordinateurs : L'ALAO peut être résumé en l'usage didactique de l'ordinateur.

L'Autre : Terme utilisé par les théoriciens de la perspective actionnelle pour définir l'interlocuteur avec lequel l'apprenant de langue étrangère est censé agir.

TICE : Sigle de technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement, « regroupe un ensemble d'outils permettant la production, le traitement, le stockage, l'échange et le classement de documents numériques à des fins pédagogiques ou didactiques (Bazire, 2019, n.p.) ».

NLP (Natural Language Processing) : Le NLP est « une gamme théoriquement motivée de techniques de calcul pour analyser et représenter des textes naturels à un ou plusieurs niveaux d'analyse linguistique dans le but de réaliser un traitement du langage de type humain pour une gamme de tâches ou d'applications (Liddy, 2001, n.p.) ».

NLG (Natural Language Generation) : Le NLG est le système qui « convertit une action en une réponse finale en langage naturel (Peng et al., 2020, n.p.) ».

Autonomie : L'autonomie est « la capacité de prendre en charge son propre apprentissage (Holec, 1979, p.3) ».

Autonomie langagière : l'autonomie langagière est « la capacité de l'apprenant de prendre des initiatives langagières et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans la L2 (Germain et Netten, 2004, p.56) ».

2. CADRE THEORIQUE

2.1. Les TICE

L'intégration des technologies de l'information et de la communication (désormais TIC) à l'enseignement avec l'ajout d'une initiale à celle-ci pour devenir TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) afin d'encadrer l'usage des moyens technologiques avec une conception pédagogique est une notion qui a une place assez importante dans l'apprentissage depuis déjà plusieurs années. Que cela se réalise avec une transformation ou une adaptation de l'usage présente dans la société ou avec la création d'un nouvel outil qui se présentera utile dans le cadre pédagogique, dans l'apprentissage.

Les TIC qui « permettent à la fois d'enrichir les contenus pédagogiques, de stimuler les interactions entre apprenants et entre apprenants et enseignants, d'individualiser davantage la formation (Youssef et Rallet, 2009, p. 3) » n'est pas un concept nouveau à présent ; celles-ci reflétant le changement de conception du monde avec une liaison d'information inimaginable auparavant, facilitent la perception de l'information, des idées et aussi des connaissances bien évidemment. De plus avec la numérisation des contenus nous voyons un changement majeur dans le cadre de l'échange de l'information et cela en raison de quatre vertus : « la qualité (…) ; l'efficacité (…) ; l'interactivité et l'universalité (…) (Badillo et Bourgeois, 2009, n.p.) ». Parmi ces vertus énumérées, une nous intéresse davantage, celle de l'interactivité puisque « c'est en communiquant qu'on apprend à utiliser peu à peu une langue (Bange, 1992, p. 1) » et que la communication – ou l'action, dans le sens voulu par la perspective actionnelle- comme nous allons l'exposer, est davantage réalisable avec les apports de la technologie dans le contexte des pays géographiquement éloignés du bain linguistique. A ce stade-là, il serait nécessaire de rappeler que la communication qui ne se limite aucunement à un seul aspect de la langue est réalisable avec plusieurs moyens et que parmi les moyens de communication, ceux qui reposent sur le développement technologique « permettent d'envisager la construction d'une littératie globale, d'une compétence de compréhension et d'usage large des modes de communication écrits (Warschauer, 2009, cité par Beauné, 2012, n.p.) ».

L'utilisation des TICE, comme nous l'avons précisée, n'est pas nouvelle, se manifestant largement dans les classes dans les années 60 avec l'avènement de la méthode

audio-orale, elle prit largement sa place. Pour en donner une définition avant de continuer nous pouvons citer celle de Bazire: les TICE « regroupe[nt] un ensemble d'outils permettant la production, le traitement, le stockage, l'échange et le classement de documents numériques à des fins pédagogiques ou didactiques (Bazire, 2019, p. 6) ». Cette utilisation de la technologie dans la classe à des fins pédagogiques déboute généralement sur deux visions dans le cadre de leurs intégrations en classe.

> Les recherches sur l'intégration des TICE dans l'enseignement identifient deux courants majeurs. Le premier, fondé sur une épistémologie socio-constructiviste analyse cette intégration comme vitale et favorable à la modification des pratiques d'enseignement. Le deuxième, de type néocomportementaliste et pragmatique, considère les TICE comme de simples outils compatibles avec un enseignement traditionnel (Larose et al., 2002, n.p.).

Pour notre part, même si admettant que certains types de TICE ne peuvent, par leurs natures, n'être que des outils compatibles, d'autres ont toutes les possibilités de modifier la pratique de l'enseignement. Sans prendre part dans cette discussion paradigmatique, nous pouvons ajouter l'information que dans un futur proche, il sera même possible de créer des réunions grâce aux nouvelles technologies telles l'intelligence artificielle, la réalité augmentée et la réalité virtuelle[1], et nous pouvons conclure avec l'idée que ne pas les intégrer à l'éducation pour en puiser le plus que possible serait aberrant.

Nous devrons, dans l'objectif d'avoir une vue générale sur la nécessité de cette intégration, commencer par les ressources numériques et ressources numériques pédagogiques pour en arriver jusqu'à l'apprentissage des langues assisté par les ordinateurs pour continuer avec les approches théoriques de cette intégration qui constitueront les bases d'intégration ; poursuivre avec la différenciation de l'intégration physique et l'intégration pédagogique des TICE ; nous pencher sur les modèles d'intégration de ces TICE en question ; exposer les modalités d'évaluation de celles-ci et puis continuer avec la relation entre la perspective actionnelle et les TICE pour conclure avec les AC et leurs modalités d'utilisation dans les classes de langue, de FLE dans notre cas.

2.1.1. Les ressources numériques et ressources numériques pédagogiques

En fait, c'est deux termes méritent d'être distingués même si leur base, celle d'être une ressource numérique ne change pas. Nous devrons commencer par la définition de

[1] https://www.01net.com/actualites/facebook-promet-de-vous-teleporter-au-bureau-grace-a-la-realite-virtuelle-2033841.html (Date d'accès : 10.09.2021).

ressources numériques en divisant en deux la définition de Bibeau (2005). Les ressources numériques peuvent être définies comme :

> L'ensemble des services en ligne, des logiciels de gestion, d'édition et de communication (portails, logiciels outils, plates-formes de formation, moteurs de recherche, applications éducatives, portfolios) (Bibeau, 2005, cité par Baron et Dané, 2007, n.p.).

Ainsi, nous pouvons voir le fait que la création, la composition ou l'usage des ressources ne sont originairement pas présents dans des fins éducatives (sauf applications éducatives). Cela dit, la définition de l'auteur continue avec :

> (…)et l'ensemble des données et informations « utiles à l'enseignant ou à l'apprenant dans le cadre d'une activité d'enseignement ou d'apprentissage utilisant les TIC, activité ou projet pouvant être présenté dans le cadre d'un scénario pédagogique (ibid., n.p.).

Ce qui nous amène à nous prononcer sur le fait que les ressources numériques sont par modification en vue d'utilité adaptable et concevable dans la pédagogisation des ressources (numériques) tant qu'elles sont présentées dans le cadre d'un scénario pédagogique.

En outre, la distinction entre ressources numériques et ressources numériques pédagogiques contient en soit des subdivisions. Selon Alain Thillay[2], de la Direction du numérique pour l'éducation, les ressources numériques se composent de trois sous-catégories : les ressources éditoriales, les ressources éditoriales d'opportunité et les productions des enseignants.

Pour établir une vue générale, nous pouvons dire que la distinction ressource numérique et ressource numérique pédagogique se base sur une transformation, adaptation voire création de ressources adéquates dans un cadre de scénario pédagogique en vue d'assurer un apprentissage via les moyens technologiques.

L'ajout de modules d'apprentissages à ces ressources numériques et la diffusion de celles-ci changera le terme pour devenir environnement numérique.

2.1.2. Les environnements numériques

Les Espaces ou Environnements Numériques de Travail (désormais ENT) sont « majoritairement construits à partir de modules de gestions administratives auxquels on a ajouté des modules d'apprentissages (Daguet et Voulgre, 2011, p. 232) » permettant « d'accéder à des ressources et à créer des contenus en ligne (ibid., p. 232) ». Nous pouvons

[2] A. Miller (2014). Qu'est-ce qu'une ressource numérique ?. *Ecole branchée.* https://ecolebranchee.com/quest-ce-quune-ressource-numerique/ (Date d'accès : 20.10.2022).

donc avant tout observer le fait que les ENT servent plutôt à la diffusion de matériel pédagogique créé sur des supports numériques.

Nous devrons aussi ajouter que « les technologies constituent à la fois un contenu d'enseignement (…) et des environnements d'apprentissage (Peraya et Peltier, 2012, p. 113) » ; les apprenants sont donc dans une situation d'apprentissage à la fois grâce à la technologie et avec la technologie. Cette situation d'apprentissage médiée par les moyens technologiques prendra différentes formes avec le temps ; formes que nous exposerons dans les parties suivantes.

2.1.3. L'enseignement assisté par ordinateur

Cette notion, née dans les années 1980, a pris une place plus importante dans l'apprentissage avec l'avènement des ordinateurs portables, ou moins couteux que ses prédécesseurs. Deux nouveautés ont essentiellement permis l'essor de l'enseignement assisté par ordinateur : l'accessibilité par la grande majorité d'ordinateurs suffisants à être intégrés dans l'apprentissage et l'Internet, qui devint accessible par de plus en plus d'individus dans ces années même si dans le contexte local, la Turquie a dû attendre jusqu'aux années 2000 pour que ces conditions d'intégration propice de l'enseignement assisté par ordinateur (désormais EAO) se réalisent.

Selon L'haire (2000), l'EAO permet, sur un plan pédagogique, « un enseignement individualisé et varié (L'haire, 2000, n.p.) ». Ici, les deux notions ont leurs importances propres. La possibilité d'individualiser et de varier l'apprentissage pourrait être considérée d'importance haute par le fait qu'« aucun élève n'apprend à la même vitesse et de la même manière (Benlagha, 2020, p. 12) ».

Selon la taxonomie répertoriée par L'haire (2000), l'EAO regroupe plusieurs familles de logiciels : Les didacticiels qui, soit entraînent à un automatisme par le biais d'exercice à choix multiple avec des tâches –ou plutôt exercices- répétitives, soit à des activités permettant aux apprenants de découvrir ou approfondir certaines notions via la résolution de problème. Les progiciels représentent l'usage des logiciels professionnels standards à des fins éducatives. Le groupe des tutoriels présente des contenus guidant l'apprenant dans son apprentissage (tel l'hypertexte) et lorsque, selon l'auteur, ces tutoriels font appel à des environnements d'intelligence artificielle dans l'objectif de remédier, diagnostiquer ou résoudre les problèmes posés à l'apprenant, ils seront nommés, environnements d'apprentissage intelligents. La dernière famille de logiciels

répertoriée par l'auteur est celle des micromondes permettant d'apprendre par le biais de l'exploration. Cette notion se verra ajouter l'adverbe intelligemment qui deviendra alors : l'enseignement intelligemment assisté par ordinateur.

2.1.4. L'enseignement intelligemment assisté par ordinateur

Par intelligemment, s'ajoute à l'assistance par ordinateur un aspect assez nouveau : celui de l'intelligence artificielle. Ici, l'ajout principal est celui de la simulation du comportement humain à des fins d'apprentissage dans le cas de l'enseignement intelligemment assisté par ordinateur (désormais EIAO). Cette simulation de comportement se manifeste sous plusieurs groupes d'activité. Il faut tout de même, avant de continuer, préciser que ce recopiage de l'activité humaine reste dans sa conception, lié aux choix codés par un humain car l'intelligence artificielle, même avec son avancement miraculeux ne peut, pour l'instant, se totalement coder lui-même ou apprendre sans l'être humain.

Selon L'haire (2000), l'EIAO est composé de quatre modules : un module expert présentant les connaissances utilisées pour la résolution des problèmes ; un module pédagogique gérant les stratégies pédagogiques et les séquences proposées à l'apprenant ; un module de l'élève se basant sur l'amélioration des savoir et savoir-faire de l'apprenant et un module de dialogue gérant le dialogue entre l'utilisateur (l'apprenant dans notre cas) et la machine.

2.1.5. Les environnements informatiques pour l'apprentissage humain

Les Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain (désormais EIAH), « créé à partir des travaux princeps de Carbonell, sur le développement d'un système informatique capable de mener un dialogue pédagogique dit socratique avec un apprenant humain (Baker, 2006, p. 1) » est « un environnement informatique conçu dans le but de favoriser l'apprentissage humain, c'est-à-dire la construction de connaissances chez un apprenant (Tchounikine, 2002, p. 3) ». L'EIAH a pour objet « d'étudier les situations pédagogiques informatisées et les logiciels qui permettent ces situations (Tchounikine, 2009, p. 13) ». Tel que nous pouvons le voir l'EIAH comporte deux facettes en soi, l'aspect pédagogique ; les problématiques liées à la conception et la réalisation de logiciels : donc les questions comment l'humain apprend ? et avec quel moyen technologique ?

Selon Baker (2006, p. 1), nous retrouvons trois types distincts de modèles pour les EIAH, dont le modèle-composant relatif au logiciel, le modèle-évaluation concernant l'évaluation des apprentissages et le modèle-conception en tant que relatif à la conception des systèmes. Cela s'explique d'ailleurs par le fait que « la recherche en EIAH (soit) une recherche pluridisciplinaire (Tchounikine, 2002, p. 6) » ne se limitant « aux sciences humaines (ibid., p. 6) » ou à la considération de la technologie précède l'éducation mais qui devrait prendre en compte « ce que constitue l'apprentissage avec une machine et comment concevoir et utiliser cette machine pour favoriser l'apprentissage (ibid., p. 7) ».

En reprenant l'identification des rôles des EIAH définis par Tchounikine (2002, pp. 6-7) nous pouvons voir que les EIAH peuvent être des outils de présentation, des outils de traitement de connaissances ou des outils de communication entre l'homme et la machine ou entre les hommes à travers les machines. Ce qui nous amènerait donc, avec le dernier rôle cité, celui d'être un outil de communication entre l'homme et la machine ou entre les hommes à travers les machines, à l'utilisation des agents conversationnels en tant que EIAH dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères, du français langue étrangère dans notre cas. Cela dit, dans le cadre de notre recherche nous voyons la nécessité de continuer avec l'Apprentissage des Langues Assisté par les Ordinateurs pour pouvoir exposer la relation langue/technologie puisque notre domaine, même si la conception et l'utilisation d'un EIAH n'exclut celle de l'apprentissage d'une langue étrangère, prend ses racines dans l'apprentissage des langues assisté par les ordinateurs.

2.1.6. L'apprentissage des langues assisté par les ordinateurs

L'apprentissage des langues assisté par les ordinateurs (désormais ALAO) est défini par Beatty comme « tout progrès dans lequel un apprenant utilise un ordinateur et, par conséquent, améliore sa langue (Beatty, 2010, p. 7) ». Cependant, l'assistance de l'ordinateur a pris avec le temps plusieurs formes car « l'intégration de la technologie dans notre vie quotidienne du 21^{e} siècle a changé la forme des programmes ALAO (Tafazoli et al., 2019, p. 35) » avec les « jeux de rôle en ligne (…), les réalités virtuelles (…), les jeux de seconde vie (…) ou encore l'apprentissage des langues assisté par robot (ibid., p. 35) ». Les systèmes d'ALAO « visent généralement un apprentissage en autonomie partielle voire complète (Blanchard, 2006, p. 6) ». Cela dit, « lorsque les systèmes ALAO tentent d'intégrer des activités à réponses 'libres', des problèmes apparaissent immédiatement au niveau informatique (ibid., p. 6) » avec le problème de

l'infinité des réponses possibles de l'apprenant, à ce stade l'intégration du Traitement Automatique des Langues dans l'ALAO devient indispensable voir crucial dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères.

Même si l'usage de l'ordinateur n'est certes aucunement nouveau dans l'apprentissage des langues, l'avancement technologique permet à présent, depuis déjà assez de temps, le passage de la correction automatique ou de l'usage de support technologique à l'intégration de l'Intelligence Artificielle dans le processus d'apprentissage car l'utilisation des « techniques basiques peuvent corriger des fautes simples, (…) mais la complexité et la variété des erreurs commises nécessitent un traitement plus intelligent (L'haire, 2011, p. 4) » dont l'un serait évidemment le recours au Traitement Automatique des Langues qui est un domaine de l'Intelligence Artificielle qui est la composante majeure des Agents Conversationnels. Mais avant de revenir sur l'utilisation de ce dernier dans les cours de langues étrangères, sur la limite et les apports de celui-ci dans les cours en question, nous devrons à présent continuer avec les approches théoriques de l'usage des TICE pour pouvoir avoir une vue sur les bases de l'intégration de celles-ci.

2.1.7. Les approches théoriques de l'usage des TICE

L'usage de la technologie dans l'éducation, comme tout usage pédagogique prend ses bases de la théorie qui se concrétise en approche. Dans cette partie nous allons donc présenter les principales approches de l'usage des TICE dans l'éducation.

Les approches / théories de l'apprentissage qui « servent à donner des explications de ce qui se passe lors du processus d'apprentissage (Chekour et al., 2015, n.p.) » évoluent avec le temps mais restent centrales pour l'apprentissage. Dans cette lignée, il serait important, dans cette partie, d'exposer certaines approches avec comme point central la place de TICE selon ces approches.

Nous allons dans cette partie, commencer par présenter l'approche béhavioriste pour continuer ensuite avec un des changements importants dans la conceptualisation de l'apprentissage qui est le cognitivisme, poursuivre avec le constructivisme et le socioconstructivisme et finir avec le connectivisme.

2.1.7.1. L'approche béhavioriste

John Broadus Watson (1878-1958) qui énonça « les motifs et ambitions du behaviorisme (Mariné et Escribe, 2012, p. 75) » est considéré comme le père fondateur de cette approche « s'intéressant essentiellement aux comportements d'apprentissage observables (Cretin, 2005, p. 18) ». D'où sa qualification de science du comportement. L'approche béhavioriste « est la première à avoir inspiré fortement le large spectre de la pédagogie, de l'enseignement et de la formation (ibid., p. 18) ». Dans cette approche l'apprentissage est le résultat d'un processus, celui de la bonne réponse au stimulus. Le changement de comportement « de l'extérieur (de l'enseignant par exemple), provoque(nt) un stimulus et arrive(nt) à l'individu via le registre sensoriel appelé mémoire sensorielle (ibid., p.19) » pour être « ensuite reconnues et retenues avant d'être acheminées vers la Mémoire à Court Terme (MCT) puis elles sont stockées dans la Mémoire à Long Terme (MLT) (ibid., p. 19) ». L'essentiel étant le stockage des informations dans la MLT, l'enseignant se basant sur cette approche « s'appuie principalement sur des méthodes pédagogiques telles que l'exposé magistral et la pratique répétée afin d'augmenter la rétention des apprentissages (Pacurar, Abbas et Moltini-Zender, 2011, p. 248) » en mettant au centre les résultats observables de l'apprentissage. Nous retrouvons la présence de cette approche sous certaines formes de TICE, tels les exercices répétitifs en ligne avec la demande de réponse préconstruite, adéquate. Plus précisément, l'approche béhavioriste de l'usage des TICE vise essentiellement « la conception des étapes de présentation du contenu et le renforcement des réponses correctes par une rétroaction adéquate (Henri et al., 2007, p. 18) ».

Cette approche considérant l'apprentissage comme un résultat direct de l'environnement crée en rejetant l'activité mentale du sujet et considère la connaissance comme « une réalité extérieure objective que l'apprenant doit comprendre et restituer » et l'apprentissage « comme le fruit d'un conditionnement (Daaqili, 2020, p. 38) ». Ce conditionnement est sous groupé dans cette approche en deux conditionnements possibles : le conditionnement classique et le conditionnement opérant. Le premier, étant un réflexe contre un stimulus et le deuxième s'effectuant, avec un comportement volontaire ; le renforcement positif ou négatif et la sanction positive ou négative.

Malgré le fait que cette approche soit « confortable en termes d'introduction de la machine numérique dans le processus d'enseignement et d'apprentissage (Daaqili, 2020,

p. 38) », la pertinence de l'utilisation des TIC reste faible pour parler d'une inclusion effective.

2.1.7.2. L'approche cognitiviste

L'approche cognitiviste dont « la première mise en cause sérieuse des conceptions béhavioristes remonte à la publication par le psychologue Miller en 1956 (Billet, 2018, p. 125) » et opte à expliquer le comportement humain ; donc son « approche du traitement de l'information (…) s'intéresse essentiellement à ce qui se passe dans la tête des individus lorsque ces derniers apprennent, résolvent des problèmes ou effectuent diverses tâches (Basque, 1999, p. 9) » et part du principe que « des facteurs internes à l'individu sont en cause dans l'apprentissage (Billet, 2018, p. 125) ». Ce courant faisant « l'hypothèse que la pensée est un processus de traitement de l'information (ibid., p.125) » s'oppose au courant béhavioriste avec au centre la notion de cognition. Ce courant « décrit des stratégies pour assimiler, retenir et réinvestir les connaissances (ibid., p. 125) ».

Le cognitivisme, selon Abouelala (2015, p.42) se base sur deux métaphores : la ressemblance du cerveau à l'ordinateur avec le traitement de l'information par le biais de système ouvert et la ressemblance du cerveau à un réseau de neurones avec le lien des concepts par des relations spécifiques.

A ce point-là, pour limiter la présentation de l'approche dans sa relation avec les TICE, l'aspect primordial qui nous intéresse serait celui de l'adaptabilité des environnements numériques aux individus ayant une organisation cognitive différente l'une de l'autre par le fait que les individus soient uniques dans ce sens-là.

Donc, nous pouvons dire que l'avènement de l'approche cognitive avec lequel l'apprenant sort de la situation répétitive et diminutive dans le sens où l'apprentissage est considéré dans une perception unique pour chacun, apporte la différence de perception et de cognition. Cette différence se montre importante dans le cadre où les possibilités d'individualisation des supports numériques se montrent parfaitement compatibles avec l'individualisation de l'apprentissage de l'approche cognitiviste.

Cela dit, l'évolution des approches ne se limitant pas au cognitivisme mais marquant un écart avec l'idée généralisant du béhaviorisme, il a été primordial de mentionner celle-ci et de continuer avec d'autres approches.

2.1.7.3. Approche constructiviste

L'approche constructiviste, développée par J. Piaget dans les années 1960 en réaction au behaviorisme et « reposant sur l'hypothèse que la connaissance élaborée par l'apprenant nécessite la mise en place d'un certain nombre de compétences cognitives de base (Li, 2020, p. 77) » est une approche qui se distancie « du béhaviorisme et des autres modèles de l'apprentissage et en se centrant sur la construction de la connaissance (…) s'effectue au regard de l'activité du sujet dans son environnement (Dufournier, 2017, p. 66) ». Cette approche implique l'encouragement des apprenants dans la construction de leurs connaissances à ne pas former l'apprentissage autour de situations décontextualisées, se détachant de la réalité.

L'idée centrale du constructivisme est que « la connaissance humaine est construite, que les apprenants construisent de nouvelles connaissances sur la base des acquis (Kanselaar, 2002, p. 1) ». Ce qui diffère de l'idée de transmission passive des informations pour laisser place à la construction des informations prenant compte des différences individuelles dans un sens large. D'ailleurs « les savoirs ne sont plus dès lors envisagés d'un point de vue extérieur ou détachés de celui qui les établit (Dufournier, 2017, p. 67) » avec le passage « d'une pédagogie de la réponse à une pédagogie de la question (ibid., p. 67) ».

En ce qui concerne la relation approche constructiviste et TICE, nous pouvons nous référer à Guichon (2006, p. 18) voyant cette approche propice pour encadrer l'apprentissage des langues étrangères avec sa spécificité de poser comme « centrales les notions d'intentionnalité et de construction du sens (ibid., p. 18) ». Cette spécificité ayant une importance méritée dans l'intégration des TICE et dans l'apprentissage, il irait de soi de poursuivre cette partie avec l'approche socio-constructiviste.

2.1.7.4. Approche socio-constructiviste

Avec l'approche socioconstructiviste, dont le père fondateur est Lev Vygotsky, la connaissance est perçue comme un processus impliquant la coopération avec les autres et l'implication dans ce processus de la société et donc de la culture, ce qui donne le résultat de (ou résulte de) l'inscription de l'apprentissage dans un cadre socio-culturel déterminé. Par cela, « l'outil informatique est alors conçu comme un ensemble d'artefacts cognitifs complexes modifiant l'appréhension et la circulation des connaissances (Hamon, 2012, n.p.) » ; un outil prenant ses bases d'utilisation par et dans ce cadre socio-culturel

déterminé. L'idée de discours intériorisé qui sera alors appelé pensée, conservant son caractère intrinsèque de collaboration résulte de la pédagogie collaborative avec la construction des connaissances par les apprenants faisant appel à l'application de leurs connaissances antérieures à de nouvelles situations à travers le processus de négociation sociale.

La répercussion de cette approche sur la pédagogie se traduit avant tout par un changement de rôle de l'enseignant qui devient un accompagnateur, un facilitateur au détriment de son ancien rôle de savoir, de connaissance centrale puisque les connaissances, selon cette approche, se construisent comme présent ci-dessus, à l'intérieur du cadre socio-culturel avec l'interaction entre individu, avec donc une expérience partagée.

Pour en revenir à l'utilisation de la technologie dans cette approche, il va de soi que les vecteurs de transmission culturelle ou de rencontre humain où l'interaction est possible sont, dans la société contemporaine, en grande partie basés sur la technologie ; et cela avec une hausse imprédictible, mais spectaculaire dans tous les cas. Il ne serait en aucun cas faux de dire que dans l'approche socioconstructiviste, l'utilisation des TICE, avec l'idée de changement constant et d'inclusion technologique accroissant dans et à la transmission de la culture, est assez centrale.

2.1.7.5. Le connectivisme

S'appuyant sur les travaux de George Siemens et Stephen Downes le connectivisme « propose de revisiter la question de l'apprentissage à l'ère numérique (Duplàa et Talaat, 2011, p. 548) ». Avec le changement de paradigme résultant de l'intégration des outils technologiques dans notre vie de tous les jours, l'impact de ceux-ci sur l'apprentissage en est évidemment assez puissant. L'apprentissage change de forme pour ne plus rester ni individuel ni interne mais se transforme de façon intégrée et liée aux moyens technologiques disposés.

Selon Duplàa et Talaat (2011, pp. 549-550), le connectivisme est fondé sur cinq principes qui sont : les nœuds spécialisés et les sources d'information ; la notion sociétale ; la diversité des opinions ; le contrôle de l'apprentissage et le principe selon lequel l'apprentissage pourrait résider dans des systèmes non humains. Tel que nous pouvons le voir, le connectivisme repose sur une autonomie de l'apprenant demandant

l'usage de divers moyens technologiques sans exclure les liens sociaux dans une finalité d'apprentissage efficace.

Cela dit, pour donner suite à l'exposition des approches théoriques, nous devrons aussi faire une différenciation assez importante, celle de l'intégration physique et celle de l'intégration pédagogique des TICE.

2.1.8. L'intégration physique des TICE et l'intégration pédagogique des TICE

Une différentiation mérite d'être apportée entre deux formes d'intégration des TICE dans les classes : l'intégration physique et l'intégration pédagogique. Certes, sans intégration physique nous ne pourrons parler d'intégration mais il serait tout de même important de passer à l'intégration pédagogique par la suite de celle-ci puisque « placer les technologies dans la classe ou dans le laboratoire d'informatique ne signifie pas que les enseignants sauront comment les utiliser ou que le curriculum sera amélioré par leur présence (Bray, 1999, p. 15 cité par Raby, 2004, p. 20) ».

L'intégration des TICE qui « nécessite non seulement une maîtrise technique des outils informatiques, mais surtout un renouvellement des pratiques professionnelles (Trouche et Guin, 2004, p. 1) » ne peut se résumer en une seule forme d'intégration. Selon la distinction reprise par Raby (2004, p.23) l'intégration pédagogique peut être définie comme :

> (l') utilisation habituelle et régulière des TIC en classe par les élèves et les enseignants, dans un contexte d'apprentissage actif, réel et significatif, pour soutenir et améliorer l'apprentissage et l'enseignement (Raby, 2004, p. 23).

Alors que l'intégration physique se délimiterait au placement des moyens technologiques au service des apprenants, l'intégration pédagogique repose sur l'idée de la réalité, d'apprentissage actif et significatif d'une part et de l'idée de l'amélioration de l'autre. La possibilité d'accès des apprenants aux moyens technologiques serait certes une condition ouvrante sur l'intégration pédagogique mais celle-ci demande un effort significatif de la part de plusieurs acteurs dans son intégration.

Cette intégration pédagogique inclut évidemment en elle différents niveaux d'intégration jusqu'à parvenir à une intégration pédagogique idéale. Karsenti (2009), d'après ses recherches dans un cadre d'observation d'intégration pédagogique des TICE dans treize pays d'Afrique, représente cette intégration avec un continuum à deux axes : la première présentant un continuum où les TICE sont utilisées soit par l'enseignant, soit

par les élèves ; la deuxième « où l'accent de l'activité réalisée est mis tantôt sur les TIC comme objet d'apprentissage, tantôt sur les disciplines scolaires qui sont enseignées avec les TIC (Karsenti, 2009, p. 62) ».

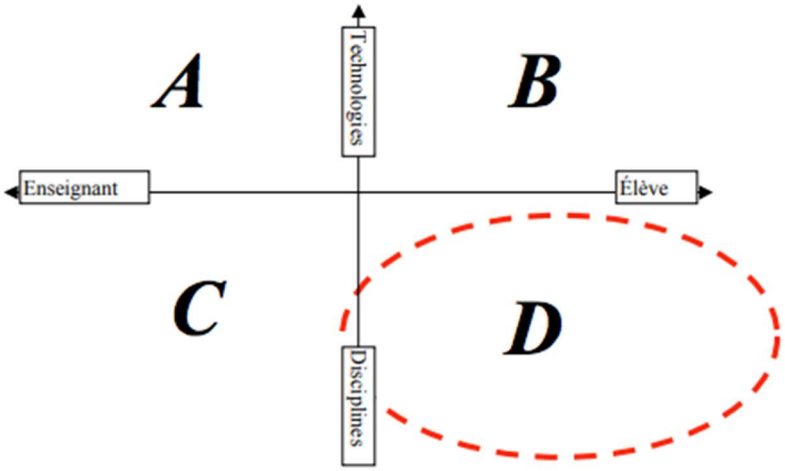


Figure 2.1. *Niveau d'intégration des TICE* (*Karsenti, 2009, p. 62)*

Parmi les quatre cadrans représentés, le cadran A représente le premier niveau d'intégration des TIC où ils ne sont que des objets d'apprentissage. Ce cadran ou cette phase est « caractérisé par l'enseignement de l'informatique aux élèves (Karsenti, 2009, p. 64) » qui se limite en la démonstration des outils technologiques aux apprenants. Avec le cadran B du modèle développé par l'auteur, les TIC restent encore une fois objet d'apprentissage quoique « au lieu de regarder, souvent de façon passive, l'enseignant présente les TIC, les élèves sont appelés à manipuler, à faire usage des TIC, de façon plus active (ibid., p. 65) » ; donc une certaine demande d'appropriation des TIC de la part des apprenants est demandée à ce stade. Dans le cadran C du modèle, les TIC sont à présent « des outils à potentiel cognitif, des outils au service de l'enseignement de diverses disciplines scolaires (ibid., p. 68) » même si l'enseignement reste centré sur l'enseignant. Quant au cadran D, l'auteur précise que ce stade est marqué par une certaine progression par rapport au cadran C par le fait que « l'élève ne demeure pas passif, à écouter l'enseignant faire son exposé didactique avec les TIC (ibid., p. 70) » l'enseignement est ainsi centré sur l'apprenant avec l'usage qu'ils font des TIC. Néanmoins, l'auteur précise que l'intégration pédagogique se trouvant dans les cadrans C et D ; ou du passage du cadran C au cadran D, les cadrans A et B font partie du processus d'intégration

pédagogique qui devrait être l'objectif final de toute forme d'intégration des moyens technologiques dans les cours.

Pour continuer nous devrons aussi présenter la place des TICE selon les méthodologies, approches, perspectives qui ont chacune donnés des places différentes aux moyens technologiques.

2.1.9. La place des TICE selon les méthodologies

L'intégration des TICE dans les cours de langue n'est pas récente, mais il n'en était évidemment pas le cas pendant toute la période de l'apprentissage des langues étrangères. En outre, avec la différenciation de technologie au sens large qui engloberait toute sorte d'artefacts humains et de technologies nouvelles nous devrons retracer, selon l'ordre chronologique, l'intégration de la technologie et des TIC dans l'enseignement en commençant par la méthode audio-orale, poursuivre avec la méthode structuro-globale audiovisuelle, exposer la place des TICE dans l'approche communicative et conclure avec la perspective actionnelle. L'exclusion de la méthodologie traditionnelle et de la méthode directe repose sur le fait que la technologie utilisée pendant la période de ces deux méthodes en question se limitait aux manuels scolaires, au tableau ou encore à la craie.

2.1.9.1. La méthode audio-orale et les TICE

La méthode Audio-Orale (désormais MAO) née au cours de la deuxième Guerre Mondiale, dont le père fondateur est Bloomfield, était aussi appelée méthode de l'armée car son objectif était une formation rapide des soldats américains pour qu'ils parviennent à communiquer avec une autre langue que la leur, l'anglais.

> Comme l'indique son appellation, cette méthodologie donne la priorité à la langue orale et la prononciation devient un objectif majeur : nombreux sont les exercices de répétition et de discrimination auditive et la prononciation bénéficie des atouts des enregistrements de différentes voix de natifs (Cuq et Gruca, 2005, p. 258).

Cette méthodologie s'appuyant sur les théories de la linguistique appliquée, sur la psychologie béhavioriste de l'apprentissage « a intégré des techniques nouvelles, le magnétophone et le laboratoire de langue qui ont modifié profondément l'enseignement des langues à l'époque (Ghanmi et Azizi, 2016, p. 24) ». C'est ainsi que nous retrouvons

les premières intégrations technologiques dans les cours de langue même si cette méthode ne survécu que jusqu'aux années 1970 à cause de ses limites didactiques.

2.1.9.2. La méthode structuro-globale audio-visuel (SGAV) et les TICE

La méthode structuro-globale audio-visuelle (désormais SGAV) développée par P. Guberina et P. Rivenc dans les années 60 fut la « méthodologie dominante en France dans les années 1960 et 1970, et dont la cohérence est construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son (Puren et Galisson, 1988, p. 192) ».

L'objectif de cette méthode étant l'apprentissage de la communication, il en va de soi que la langue dont l'enseignement se fonda sur soit la langue de communication. Cette méthode qui « se situe dans le prolongement de la méthode audio-orale qui recourt à la technique sonore (…) est élaborée autour de l'utilisation conjointe de l'image (le support visuel) et du son (des enregistrements magnétiques) (Li, 2020, p. 91) ».

Nous prêtons d'ailleurs une importance à cette méthodologie dans le cadre de notre recherche, avec son prédécesseur la méthode audio-orale. Une importance puisque ces deux méthodologies furent les premières à intégrer la technologie dans les cours de langues. Nous retrouvons ainsi, dans le cadre de l'utilisation des technologies nouvelles, dans le SGAV, l'utilisation des magnétophones et films fixes.

2.1.9.3. L'approche communicative et les TICE

Malgré le fait que le SGAV mis au centre la langue de communication, elle se limita en l'apprentissage de la langue ; ce qui changea avec l'émergence de l'approche communicative dans les années 1980 : « On n'apprenait plus la langue, on apprenait la communication (Bourguignon, 2006, p. 59) ». Cette approche privilégia les « actes langagiers dans des situations communicatives authentiques (Chmiel-Bozek, 2011, p. 135) ».

L'émergence de cette approche, « fruit de plusieurs courants de recherches en linguistique et en didactique (Benelimam, 2013, p. 50) » tient « également à des facteurs économiques et politiques (ibid., p. 50) » amenant la question « pour quel objectif apprend-on une langue étrangère ? (ibid., p.50) ». En outre, « les approches communicatives s'ouvrent aux intérêts et aux besoins des apprenants (Arráez, 2021, p. 108) » au détriment des méthodes / méthodologies ayant une « programmation des cours complètement structurée et figée qui n'acceptait pas de changements (ibid., p. 108) ».

C’est d’ailleurs cette liberté qui ouvra le chemin d’une plus grande liberté aux enseignants dans le cadre de l’intégration des TICE dans les classes de langue puisque dans cette approche il en était question de la création « des situations de communication de la vie réelle (Mahmoudi, 2021, p. 11) ». Même si, tel que nous allons l’exposer dans la partie relative à la perspective actionnelle, cette approche ne restera limitée en une simulation imparfaite de la réalité, elle s’ouvrera sur l’utilisation des TICE dans les cours, ce qui est d’ailleurs assuré par la liberté connue aux enseignants dans l’accomplissement de l’objectif premier : apprendre à communiquer.

2.1.9.4. La perspective actionnelle et les TICE

La perspective actionnelle, prônée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues qui se présente comme une « base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, [de cours], etc. (Conseil de l’Europe, 2001, p. 9) », depuis sa publication datant de 2001, pris la place première dans l’apprentissage des langues étrangères.

> La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu’elle considère avant tout l’usager et l’apprenant d’une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l’intérieur d’un domaine d’action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s’inscrivent elles-mêmes à l’intérieur d’actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification (CECRL, 2001, pp. 10-11).

La perspective en question, n’est pas – comme il en était le cas dans les successions de méthodologies- une réaction à l’approche précédente mais un apport dans l’optique de combler les lacunes de celle-ci, « la perspective actionnelle n’est pas en rupture méthodologique avec le courant communicatif, mais apparait comme son prolongement le plus actuel (Cuq et Gruca, 2005, p. 270) ». Au-delà de ne pas être une rupture, la perspective actionnelle établie « une continuité avec la méthodologie communicative et fonctionnelle (Rosen, 2009, p. 36) » en ne déclarant aucune rupture avec les méthodes/méthodologies précédentes ; « le Cadre, lui, n’instaure aucune rupture (Richer, 2009, p. 17) ». Plus précisément, il est possible de dire que la perspective actionnelle reprit certaines notions de l’approche communicative pour en ajouter d’autres. La notion clé comprise dans ces ajouts serait surement celle de l’acteur social et d’agir social, car

justement, la perspective actionnelle « propose de former un acteur social (Puren, 2002, p. 60) ».

La langue dans cette perspective de type actionnel n'est plus considérée en tant que moyen de communication comme il en était le cas dans l'approche communicative avec laquelle « on n'apprenait plus la langue, on apprenait la communication (Bourguignon, 2006, p. 59) », mais comme un moyen d'agir individuel à travers un agir social, donc une coaction avec l'Autre, son coactionnaire. Selon Bento (2013, p. 4), l'action, dont nous en faisons référence ici, donc dans le sens de la perspective actionnelle, est l'ensemble des « actions langagières et extra- langagières, des actions authentiques, des actions présentant une résolution de problème et des co-actions ou communic-actions (Bento, 2013, p. 4) ».

En effet, cette perspective de type actionnel est marquée par un changement d'agir de référence de l'approche communicative (l'agir sur) laissant sa place depuis l'avènement de celle-ci à l'agir avec qui se concrétise dans l'enseignement par une action réalisée dans une situation idéale avec l'usager natif de la langue étrangère : « l'agir de référence annoncé dans ce texte du CECRL est l'action sociale, c'est-à-dire un agir avec l'autre (Puren, 2006, p. 37) ». Certes, l'idéal marqué par une ambition d'action où l'apprenant apprend en réalisant serait un objectif à se fixer mais la réalité ne se présente pas toujours autant réalisable que prévue. Dans le cas des pays assez lointains des pays francophones, l'apprentissage tissé à travers une action commune se limite en la seule action commune à l'intérieur de la classe, avec peu d'aléas, proche d'une simulation demandant à faire comme si. Sans laisser de côté la séparation de Rosen en trois des tâches réalisées par les apprenants : « les tâches pédagogiques de pré-communication (Rosen, 2006, n.p., cité par Tigchelaar, 2015, p. 11) », « les tâches pédagogiques de communication (ibid., p. 11) » et « les tâches qui sont proches de la vie réelle (ibid., p. 11) », nous pouvons dire que la pierre angulaire de cette perspective en question est formée par les tâches qui sont proches de la vie réelle, réalisées avec une (des) autre(s) personne(s), sortant en dehors de la limite de la classe de langue. Mais qu'en est-il dans la pratique ? Les manuels de FLE sont majoritairement composés d'exercices demandant une coaction seulement à l'intérieur de la classe, c'est-à-dire avec des apprenants de leurs niveaux ne sachant pas plus de ce qu'ils savent de la langue cible. Ce qui nous amène, en tout, à nous interroger sur la place de l'Autre extrêmement limitée dans un apprentissage loin du bain linguistique. Un exemple assez explicatif, de peur que

l'idée reçue soit une nécessité absolue de natif à l'intérieur de la classe serait celle de la réservation d'hôtel où le réceptionniste et le client ne sont pas d'autres personnes que les apprenants changeant de rôle et répétant leurs rôles avec des dialogues préconstruits.

Avant de revenir sur la place de l'Autre dans l'apprentissage des langues étrangères, nous devrons attirer l'attention sur le fait que l'appellation *perspective* marquant un changement majeur et un écart entre les méthodologies et l'approche précédente. Nous pouvons clairement voir l'idée des concepteurs à travers cette épellation : l'objectif n'est plus de voir les choses sous un paradigme mais présenter une perspective à travers laquelle une construction pédagogique pourra s'organiser à des fins d'apprentissage. Il ne serait en aucun cas faux de dire donc que l'apport principal de ce changement serait celui de l'inclusion des moyens dispensables pour un apprentissage des langues étrangères. Et un des moyens utiles, voire indispensables à présent, serait l'usage des moyens technologiques que ce soit en présentiel ou en dehors de la salle de classe, c'est-à-dire dans le cas d'un apprentissage à distance. Une des nouvelles technologies restant à être abordée, explorée serait celle des Chatbot ou Agent conversationnel présents depuis déjà plus de 40 ans avec la création d'ELIZA en 1966 par Joseph Weizenbaum mais peu présente dans les travaux relatifs à l'apprentissage des langues étrangères alors que les limites géographiques s'anéantissent non pas physiquement mais en pratique dans le monde numérique.

Sans nous pencher, pour l'instant, sur les apports des AC, il ne serait pas faux de dire que les AC peuvent être plus présents dans l'apprentissage des langues étrangères avec leurs potentiels de non pas prendre la place de l'Autre mais de combler le manque présent sans rentrer dans le cadre de la simulation avec une spécialité prometteuse, celle de l'intelligence artificielle. Celui-ci, comme nous venons de le dire, ne peut probablement pas, pour l'instant prendre la place d'un être humain mais mérite définitivement d'être étudié dans le cadre de l'apprentissage du français langue étrangère.

2.1.10. L'évaluation et les TICE

Dans cette partie nous allons exposer les modalités d'évaluation des TICE selon plusieurs aspects. Allant faire usage d'un Agent conversationnel, plusieurs aspects se présentera dans son implémentation. D'une part les acquis, l'autonomie de l'autre, la réussite dans l'intégration de ce moyen technologique. Cela dit, nous devrons, dans

l'objectif de répondre à la question d'évaluation des TICE, exposer les types d'évaluations et leurs relations avec les TICE.

2.1.10.1. *Les types d'évaluation*

Parmi les types d'évaluation nous retrouvons l'évaluation diagnostic, l'évaluation formative, l'évaluation sommative, l'évaluation certificative, l'évaluation critériée et l'auto-évaluation. Nous allons dans la partie suivante exposer ces types d'évaluation.

2.1.10.1.1. *L'évaluation diagnostic*

Ce type d'évaluation qui est aussi appelée prédictive ou pré-évaluation consiste à déterminer le niveau d'entrée de l'apprenant en vérifiant les prérequis. Nous pouvons donner comme exemple à ce type d'évaluation les tests de début de cours ayant pour objectif d'exposer le niveau de connaissances des apprenants. Plus précisément, selon Bloom, Hasting et Madaus, (Bloom, Hasting et Madaus, 1974, cité par Girard, 1979, p. 2) l'évaluation diagnostique joue un double rôle :

> classer l'étudiant à l'endroit le plus approprié dans une séquence de cours ou d'unités d'apprentissage et déterminer les causes ou les circonstances susceptibles d'expliquer les difficultés persistantes d'apprentissage rencontrées par un étudiant (Bloom, Hasting et Madaus, 1974, cité par Girard, 1979, p. 2).

L'avantage majeur sera celui d'ouvrir la voie nécessaire à l'enseignant pour pouvoir adapter ses stratégies ou ses démarches qu'il conçoit de faire usage dans le processus d'apprentissage.

2.1.10.1.2. *L'évaluation formative*

L'historique de la distinction de cette forme d'évaluation remonte à 1967 ; « Dans un article publié en 1967 Scriven distingue, dans le cadre d'un curriculum ou plan d'étude, entre deux types d'évaluation : l'évaluation formative et l'évaluation sommative (Fatihi, 2014, p. 7) ». Le rôle majeur de cette forme d'évaluation est « de fournir une rétroaction (feedback) et de prescrire des correctifs aux étudiants en difficulté (ibid., p. 8) ». Selon Robert, J. P. (2008) cette forme d'évaluation :

> consiste à prendre le pouls des élèves au travail et de pouvoir ainsi intervenir sur le moment [...] Elle est une dimension de l'apprentissage : en permettant l'ajustement progressif de la démarche à l'objectif, elle est au cœur de l'acte d'apprendre, y apporte une dynamique et en garantit l'efficacité (Robert, 2008, p. 211).

Nous pouvons donc constater que l'évaluation formative se base sur la progression de l'apprenant avec la régulation de l'apprentissage selon le niveau d'acquisition des connaissances par les apprenants et avec l'écart entre les objectifs et la situation actuelle de l'apprenant. L'avantage majeur de cette forme d'évaluation serait donc la régulation de l'apprentissage.

2.1.10.1.3. *L'évaluation sommative*

Selon le CECRL (2001) l'évaluation sommative contrôle les acquis à la fin du cours et leur attribue une note ou un rang. Il ne s'agit pas forcément d'une évaluation de la compétence mais de la vérification de l'atteinte aux objectifs définis. Autrement dit :

> L'évaluation sommative est définie comme un système qui consiste à recueillir, à la fin d'étapes importantes dans la scolarité de l'étudiant comme la fin d'un cours, la fin d'un programme d'études ou d'un cycle, des informations utiles quant à la qualité de l'apprentissage réalisé par un étudiant (Nadeau, 1978, p. 212).

Cette évaluation permet un pronostic avec son caractère terminal. L'objectif premier de l'évaluation sommative « consiste à sanctionner, d'une façon officielle la qualité de l'apprentissage ou des apprentissages réalisé(s) par un étudiant (Nadeau, 1978, p. 212) » et cela avec la comparaison de l'écart entre les objectifs définis et l'apprentissage réalisé par l'apprenant.

2.1.10.1.4. *L'évaluation certificative*

L'évaluation certificative, à la différence de l'évaluation sommative est utilisée non pas pour vérifier l'acquisition des connaissances fixées par les objectifs au début de l'apprentissage mais pour vérifier combien l'apprenant est proche des exigences attendues. L'exemple, pour ce type d'évaluation serait le diplôme ou encore un certificat. Ce type d'évaluation ne mesure plus, comme dans l'évaluation sommative, le degré d'acquisition des compétences mais valide celui-ci. L'évaluation certificative « garantit des acquis à l'égard de tiers, sur le marché du travail, à la rigueur à la fin d'un cycle d'études ; elle intervient à l'issue d'un cursus donné (Lopez, 2015, p. 2) ».

2.1.10.1.5. *L'évaluation critériée*

L'évaluation « en fonction d'un seuil ou critère de performance est dite critériée Scallon, 1974, p. 266) ». Dans cette forme d'évaluation « l'accent est mis sur la

description des habiletés ou capacités maitrisées par chaque étudiant, en vue de faciliter une évaluation en fonction d'un seuil de performance (ibid., p. 267) ». Il faudrait au passage noter qu'à la différenciation faite entre évaluation sommative, formative ou encore diagnostic, nous avions précisé le moment de l'évaluation (avant, pendant ou après la formation) mais ici l'enjeu ne se trouve aucunement au moment de l'exercice de la forme d'évaluation ; l'évaluation critériée peut tout autant être exercée avant ou après ou même pendant la formation/le cours puisque l'objectif serait la description de l'atteinte au niveau requis. Tel serait l'exemple de l'évaluation diagnostique critériée individuelle qui pourrait « orienter et aiguiller de manière plus valide et plus efficace l'étudiant vers les formations appropriées (Boulé, 2007, p. 4) ». L'avantage sera, dans cette forme d'évaluation, double : d'une part systématiser l'évaluation et de l'autre communiquer aux apprenants ce qui est attendu de leur part.

Cependant, sans différenciation qu'elle soit réalisée avant, pendant ou après la formation, celle-ci devrait dépendre de critère fixe, sans prise de considération des autres apprenants, en ne s'intéressant qu'au rapprochement ou écart du niveau seuil ou du critère de performance. Elle peut être formulée de manière qualitative avec par exemple un examen comportant une liste d'attribut nécessaire pour qu'elle soit considérée réussie ou qualitative avec des points à obtenir que ce soit sous forme de bilan ou sous forme de grille avec les grilles d'évaluation critériée. Les grilles d'évaluation critériée « expose[nt] les éléments à observer lors de l'évaluation de la tâche demandée (Yetiş, 2017, p. 687) » ou sont « énumérés des critères » auxquels sont « affectés un niveau de qualité/performance, appelé également descripteurs (ibid., p. 687) ».

Les grilles d'évaluation critériée, selon Yetiş (2017) peuvent être holistiques (avec un jugement global sur la qualité) ou analytiques (avec lequel les composantes auxquelles sont attribués des points sont représentées individuellement). Même s'il serait possible d'énumérer plusieurs exemples à propos des grilles d'évaluation critériée, nous devrons citer ici un des exemples assez connus par les enseignants de FLE qui serait certainement la grille d'évaluation critériée du DELF, diplôme d'étude en langue française. Le DELF (Diplôme d'Études en Langue Française) qui est un examen de certification en langue française adopte « les niveaux communs de référence proposés par le CECRL ainsi que son système d'échelles qu'il a su adapter aux nécessités des candidats (Boiget, 2016, p. 7) ». En somme, nous pouvons, dans cette partie, considérer cette élaboration à propos du DELF suffisante puisqu'une élaboration détaillée est présente dans la partie

correspondante à l'outil d'évaluation car la grille DELF qui est un des outils d'évaluation et de collecte de données de notre recherche.

2.1.10.1.6. *L'auto-évaluation*

L'auto-évaluation, c'est « le jugement que l'on porte sur sa propre compétence (CECRL, 2001, p. 144) ». C'est donc une évaluation, d'où son préfixe auto, réalisé par l'apprenant lui-même pour avoir en finalité un constat sur ses acquis. L'avantage de son utilisation serait double :

> Le plus grand intérêt de l'auto- évaluation réside dans ce qu'elle est un facteur de motivation et de prise de conscience : elle aide les apprenants à connaitre leurs points forts et reconnaitre leurs points faibles et à mieux gérer ainsi leur apprentissage (CECRL, 2001, p. 144).

Comme nous pouvons le voir, l'importance réside sur d'un côté l'aspect motivant de cette forme d'évaluation de l'autre sur la prise de conscience. L'apprenant est, avec l'auto-évaluation, amené à réfléchir sur son propre apprentissage, à être dans le processus au détriment de son rôle plutôt passif des autres formes d'évaluation dans lesquelles, il était évalué selon sa performance. Ici, c'est toujours lui qui sera au centre non seulement de son apprentissage mais aussi dans l'évaluation de celui-ci. A ce point-là, il serait important aussi de préciser le moment d'évaluation : est-elle réalisée avant, pendant ou après l'apprentissage ? La réponse n'est pas stricte car l'auto-évaluation peut se réaliser avant, pendant ou après l'apprentissage puisque sa finalité serait une autonomie de l'apprenant prenant en charge son propre apprentissage et non une démarche linéaire : « accepter de s'évaluer (…) suppose donc pour l'apprenant d'entrer dans une démarche réflexive, dans une démarche de questionnement de ses motivations, stratégies, attitudes, etc. (Cocton, 2015, p. 118) ».

L'auto-évaluation qui est « une démarche qualitative, un regard réflexif et critique sur son propre travail (Bennabes, 2018, p. 42) » « ne peut se réaliser qu'à l'aide d'objectifs et de critères de réussite qui doivent absolument être communiqués aux élèves, en début de séquence (Cox, 2009, p. 15) ». Tel il en serait le cas dans les autres formes d'évaluation si les objectifs n'étaient pas connus par l'enseignant qui ne serait apte de considérer proprement le travail ou l'acquis des connaissances. Le cas est similaire : l'apprenant doit avoir les points de repères, les objectifs donc, pour pouvoir comparer et s'auto-évaluer. À la suite de cette partie relative à l'évaluation et les TICE, nous devrons à présent continuer avec la partie relative aux agents conversationnels incluant

l'historique, la définition, l'aspect technique, les types d'agents conversationnels, les consignes dans les agents conversationnels et le traitement automatique des langues.

2.2. Les Agents Conversationnels

Dans l'objectif de présenter les Agents Conversationnels (désormais AC) dans cette partie, à la suite d'un court historique nous allons définir la notion, exposer l'aspect technique, énumérer les types d'AC, nous intéresser à sa place dans l'apprentissage des langues étrangères et approfondir le sujet des consignes dans les AC en passant par le Traitement Automatique des Langues pour conclure avec les travaux antérieurs comprenant un AC.

2.2.1. Historique

Le premier AC, ELIZA, fut celui crée aux États-Unis en 1966 par Joseph Weizenbaum, professeur au MIT (Massachusetts Institute of Technology). Cet Agent reformulait les affirmations de l'interlocuteur pour les reposer sous forme de questions à ce dernier. D'autres succéda celui-ci (ALICE, Sophia etc.), mais l'essor des AC fut avec d'une part la commercialisation des AC et de l'autre avec le développement de l'Intelligence Artificielle.

De nos jours, nous pouvons voir que les AC ont déjà leurs places dans le marketing et en tant qu'assistant personnel. Parmi les AC les plus connus nous pouvons citer Alexa (Amazon), Siri (Apple), Google Now (Google) ou encore Cortona (Microsoft) qui sont des assistants personnels accomplissant non seulement des tâches, mais se modifiant aussi selon les préférences des individus qui les utilisent. Cela dit, les AC n'ont pas pour autant atteint leurs formes définitives : expliquons-nous. Un test important pour les AC est le test Turing décrit par Alan Turing en 1950 testant la faculté d'imitation de la conversation humaine par l'ordinateur en demandant à un individu de tester la machine. Le test consiste à la mise en confrontation verbale d'un humain à l'aveugle et d'une machine et d'un autre être humain. Dans le cas où l'être humain n'arriverait pas à différencier lequel de ses interlocuteurs est une machine, ce dernier passe le test. Au cas inverse, si la personne entrant en communication avec la machine et l'être humain arrive à différencier ces deux, la machine ne passerait pas le test. Rappelons que jusqu'à maintenant aucun AC n'a pu passer le test Turing fondé sur la faculté d'imitation de la conversation humaine par une machine. Notre recherche ne se basant pas sur l'ingénierie des AC, nous resterons à cette

limite, à savoir que l'AC ne peut qu'imiter un être humain avec certaines limites, du moins, pour l'instant.

2.2.2. Définition

De plus en plus présent dans notre vie de tous les jours « dû à l'utilisation accrue des smartphones ainsi qu'aux types d'applications téléchargées (Ahmad, 2019, p. 2) », les AC « envahissent les applications de messagerie et autres sites web depuis 2016 (Casas, 2018, p. 1) ». Un AC, c'est « un programme informatique conçu pour simuler une conversation avec un utilisateur humain (ibid., p. 3) ». L'AC est « un assistant virtuel qui communique avec l'utilisateur grâce à des messages textuels généralement dans une application de messagerie (par exemple Facebook Messenger, Telegram ou Skype) ou sur des sites webs (ibid., p. 3) ». Selon une autre définition, celle de Bathelot, un Chatbot ou AC est « un robot logiciel pouvant dialoguer avec un individu ou consommateur par le biais d'un service de conversations automatisées pouvant être effectuées par le biais d'arborescences de choix ou par une capacité à traiter le langage naturel (Bathelot, 2019, n.p. cité par Grégoire, 2020, p. 3) ». Cela dit, il n'existe pas une seule forme d'AC. Ils peuvent être conçus sous deux formes : une forme vocale, aussi appelée Voicebot ou sous forme écrite, Agent conversationnel ou Chatbot. Ceux-ci sont déjà présents dans :

> diverses plateformes comme des applications de messagerie standard (Facebook Messenger, Telegram, Kik, LINE), dans le domaine du jeu vidéo (Discord), dans les outils professionnels (Slack, Skype, Microsoft Teams, Cisco Webex Teams) et même dans les systèmes plus traditionnels comme Twitter, les SMS ou même les e-mails (Casas, 2008, p. 3).

Les AC peuvent « vouloir imiter une vraie personne ou alors juste aider à accomplir des tâches diverses telles qu'ajouter un événement dans notre calendrier ou commander des habits en ligne (Casas, 2008, p. 3) ». C'est d'ailleurs cette multiplicité d'usage qui donne un avantage à cette forme d'application. D'autre part, les plateformes avec lesquelles (ou sur lesquelles) l'usage est possible se sont multipliées depuis la création de sa toute première version en 1966 par Joseph Weizenbaum. Depuis, nous pouvons voir l'essor de celui-ci dans le domaine commercial avec l'étude de Mindshare UK et IBM qui « indique que 63% des 18-65 préfèrent converser avec le robot d'une société ou d'une marque (L'ADN, 2016, cité par Ahmad, 2019, p. 2) ».

Les trois caractéristiques qui définissent l'AC sont « sa capacité de communication, son autonomie et sa capacité d'action (Deveaux et Paraschiv, 2004, cité par Grégoire, 2020, p. 3) ». L'AC « dialogue avec son utilisateur afin de comprendre et/ou d'accepter

les requêtes de son utilisateur (Grégoire, 2020, p. 3) », « il est proactif et existe en continu (ibid., p. 3) » et « son fonctionnement ne dépend pas de l'intervention directe et continuelle de l'utilisateur (ibid., p. 3) ». Suite à ces définitions nous pouvons à présent passer à l'aspect technique des AC.

2.2.3. L'aspect technique

Pour comprendre le fonctionnement de base et en venir à l'AC nous devrons commencer par l'Intelligence Artificielle (désormais IA). Selon Akkaoui et al. (2016) l'IA est une science « relative à la création de systèmes qui se comportent comme les êtres humains (Akkaoui et al., 2016, p. 6) ». L'utilisation de l'IA, pour le cas qui nous intéresse serait celle de l'utilisation de celle-ci dans les AC qui sont des programmes informatiques conçus « pour simuler une conversation avec un utilisateur humain (Casas, 2018, p. 3) ».

Deux autres notions seront importantes pour comprendre l'aspect technique des AC : le NLP (Natural Language Processing) et NLG (Natural Language Generation). Le premier est « une gamme théoriquement motivée de techniques de calcul pour analyser et représenter des textes naturels à un ou plusieurs niveaux d'analyse linguistique dans le but de réaliser un traitement du langage de type humain pour une gamme de tâches ou d'applications (Liddy, 2001, n.p.) ». Le deuxième terme, NLG (Natural Language Generation), est le système qui « convertit une action en une réponse finale en langage naturel (Peng et al., 2020, n.p.) ». N'étant proche de l'ingénierie des AC comme sujet de recherche, nous limitant à ces explications, nous devrons à présent passer aux types d'AC.

2.2.4. Les types d'agent conversationnel

Selon Grégoire (2020, pp. 6-7), il existe différents types d'AC. Les AC simples sont ceux qui sont basés sur un arbre décisionnel et/ou des menus et où les informations sont pré-encodé par un humain. Un autre type d'AC cité par l'auteur sont les AC qui peuvent être définis comme étant des AC plus intelligents. Ceux-ci à la différence du premier type forment un lien avec leurs bases de données pour répondre à la question de l'utilisateur suite à une analyse sémantique qui se base soit sur les notions clés soit sur le NLP. Un autre type d'AC mentionné par l'auteur sont ceux qui sont basés sur l'IA, qui sont capables d'écrire, de parler et de s'adresser en langage naturel à l'utilisateur ; spécialité qui rapproche l'AC au comportement humain. Dans ce genre d'AC, l'interaction prend

une place prépondérante car plus il y aura d'interactions, plus l'AC sera entraîné à communiquer avec un être humain. L'auteur mentionne ensuite un AC mixant le guidage par menu et un NLP. Ce type d'AC essaye de comprendre la question et présente ensuite un menu pour continuer la conversation. Même si un inconvénient majeur, celui d'être limité aux connaissances encodées à l'humain est présent, le fait que la précision de la réponse soit confirmée par la conception et la facilité de mise en œuvre de celle-ci est un avantage précieux. Ce type d'AC sera d'ailleurs celui qui sera construit dans le cadre de cette recherche.

2.2.5. La place des AC dans l'apprentissage d'une langue étrangère

Même si « les agents conversationnels ont un rôle précieux à jouer dans les futurs systèmes d'apprentissage en ligne (Kerry, Ellis et Bull, 2008, p. 13) », ils ne sont, par leur nature, que partiellement des dispositifs en ligne. La même condition, celle de réfléchir aux situations d'apprentissage dans le cadre de la communication ne change pas puisqu'il « incombe au didacticien de réfléchir aux situations d'apprentissage qui peuvent émerger, intentionnellement ou non, d'un dispositif en ligne (Grassin, 2013, p. 68) ». Certes, l'intelligence artificielle sur laquelle repose ces AC est un moyen efficace pour un encadrement de ce genre mais une préparation rigoureuse de la part de l'enseignant sera tout de même à l'appel.

De plus, par le fait que « chaque sujet a tendance à imiter et à simuler les comportements des autres dans son environnement en entourage (Carrara et al., 2009, cité par Mohammed et Nasser, 2019, p. 367) » ; l'usage de la possibilité de l'inclusion d'une autre personne, même si irréelle ne peut être mise de côté puisque « la présence des autres sujets dans l'environnement d'apprentissage stimule le besoin de l'apprentissage (ibid., p. 367) ».

Il faudra tout de même rappeler qu'une « technologie ne (remplace) pas l'autre mais (décuple) ses potentialités (Brandt-Pomares, 2011, p. 66) » et que par cela il serait évident de nous prononcer sur le fait que les AC ne sont qu'un des multiples outils utilisables et concevables dans le cadre de l'utilisation des TICE dans les cours.

Les sous composantes utilisables des AC dans l'apprentissage des langues, du FLE dans notre cas, sont l'insertion de consigne en dialogue et l'adaptation des consignes, la simulation du dialogue humain avec le traitement automatique des langues et l'inclusion

des Hyperliens dans les dialogues. Nous continuerons cette partie avec l'exposition du traitement automatique des langues.

2.2.6. Le traitement automatique des langues

Le traitement automatique des langues (désormais TAL) n'est pas un nouveau domaine. Nous voyons, dès 1945, ses premières apparitions avec la traduction automatique. Il faudra tout de même attendre les années 1990 pour que « plusieurs équipes montrent au cours des années 1990 que cette technologie est en fait extrêmement efficace (Poibeau, 2014, p. 31) ».

Le domaine du TAL « s'organise autour des questions de modélisation des actes de production et de perception (reconnaissance, compréhension) des énoncés de langue, en vue de leur accomplissement ou de leur simulation par des machines (Yvon, 2006, p. 14) ». En ce qui concerne le lien entre le TAL et un AC : un AC peut soit mener une conversation avec les instructions qui lui sont préalablement données, soit « apprendre des données qui lui sont fournies et générer lui-même des réponses, ce qui permet d'assurer une qualité très satisfaisante de conversation avec les utilisateurs (Ahmad, 2019, p. 2) ».

2.2.7. Les consignes dans les AC

Nous devrons, pour exposer les formes de consignes utilisables dans le cadre d'un AC, définir la notion, exposer les formes de celles-ci et conclure avec la forme de consigne que nous considérons la plus adéquate à ce genre d'utilisation des AC : les consignes en dialogues.

2.2.7.1. Définition de la notion

La consigne qui « s'appuie souvent sur un énoncé explicite (Zakhartchouk et Meirieu, 1999, p. 18) » nécessitant un décodage par le fait que « les données nécessaires pour l'effectuer sont parfois implicites (ibid., p. 18) » peut être définie comme « toute injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche (ibid., p. 18) ». La notion de consigne est « difficile à reconnaitre, puisqu'elle présente aussi diverses variables, tant en termes morphologiques que fonctionnels (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2016, p. 1) ». Ainsi, une catégorisation des formes de consignes se montre impérative.

2.2.7.2. Les formes de consignes

Pour la catégorisation des types d'instructions, Philippe Meirieu (1987, p. 183), selon sa visée, propose la catégorisation suivante : Les consignes-buts (la production d'un texte obéissant aux règles fondamentales du type de texte, tel écrire une fable), les consignes procédures (indiquant les stratégies et/ou les procédures nécessaires ou utilisables dans la finalisation de l'écrit, tel racontez en utilisant…), les consignes structures (mettant en garde contre les erreurs possibles avec un caractère auxiliaire) et les consignes critères (permettant à l'apprenant la vérification de l'accomplissement de la tâche).

Nous pouvons à ces types de consignes ajouter celui des consignes en dialogues, utilisées dans le domaine de la psychologie, mais qui, avec la technologie, a la possibilité de prendre sa place dans l'enseignement.

2.2.7.3. Les consignes AC

Nous pouvons retrouver dans un AC construit dans un objectif pédagogique deux types de consignes, d'une part les consignes en dialogues, peu présent dans un enseignement en présence et les autres consignes adaptables à ce genre d'utilisation technologique. Les consignes en dialogues sont des consignes utilisables « pour un groupe qui se connaît, ou qui se découvre, on peut donner des consignes qui se répondent, créant ainsi un effet de groupe, tout en gardant la dimension individuelle du travail (Pitarque, 2020, p. 57) ». A travers les dialogues générés par les AC, les instructions inscrites préalablement peuvent contenir des consignes de ce genre si celles-ci sont construites dans le cadre de l'apprentissage. Ces consignes que nous pouvons définir comme consignes AC sont constituées de guidage dans l'objectif de faire acquérir à l'utilisateur, l'apprenant dans notre cas, les connaissances voulues. Pour en donner des exemples concrets pour une meilleur compréhension de la différence d'une consigne classique et d'une consigne AC, nous pouvons donner l'exemple de :

Cosigne (classique) : Écrivez une lettre à un(e) de vos amis pour lui annoncer votre démission.

Cosigne AC : J'ai une excellente nouvelle, j'ai enfin démissionné ! Et tu sais que notre amie Annie est au Portugal en ce moment, je vais lui annoncer la nouvelle aujourd'hui (jusqu'à 20 heures, elle va au lit très tôt, tu sais bien:), tu peux m'aider ?

L'exemple ci-dessus étant un exemple que nous pouvons donner pour la deuxième catégorie que nous catégorisons comme adaptables ; nous pouvons aisément dire que l'adaptabilité concernera principalement le contexte de la tâche à réaliser via l'AC. Nous pouvons donc, dans la même catégorie, retrouver la consigne impliquant (dois-je utiliser l'imparfait ou le passé composé ?), la réponse brève (quel est le participe passé du verbe … ?), la tâche très guidée (réécris le texte sur le correcteur et envoie-le-moi s'il te plait), la consigne ouverte (quels sont les monuments emblématiques de la Turquie ?) ou encore (tu peux me décrire ton quartier ?) etc.

2.2.8. Les hyperliens dans les AC

Un Hyperlien, selon le dictionnaire Larousse en ligne[3], est un « lien associé à un élément d'un document hypertexte, qui pointe vers un autre élément textuel ou multimédia ». Un lien qui a donc le potentiel de guider l'apprenant vers un élément associé à l'apprentissage dont l'exploitation est voulue. Dans le cadre de notre recherche, avec l'inclusion des hyperliens dans les AC, notre objectif principal sera d'encadrer l'enseignement puisque l'encadrement restera un terme central même dans le cas d'un apprentissage doté de TICE.

De plus, à l'inverse de ce que l'on pourrait présumer, les apprenants, dit de la génération z, ne sont pas pour autant habiles sur la Toile lorsque le sujet est celui de la technologie au service de l'apprentissage. Certes, par le fait qu'ils soient nés entourés de nouvelles technologies, ils sont aptes à manier de meilleures façons les outils technologiques ou les sites web et applications dont ils font usage mais la réponse pourrait et serait certainement différente lorsqu'il sera question de faire usage de l'Internet comme appui à son propre apprentissage. Il ne serait donc pas faux de présumer que le problème majeur dans l'apprentissage des langues, via l'usage de la technologie dans notre cas, pourrait être de rester sans résultat par le fait que les apprenants ne savent ni les outils dont ils auront besoin ni les manier, naturellement. D'où l'importance de préciser que dans notre recherche les outils informatiques relatifs à une langue étrangère, le français dans notre cas et des outils pouvant servir à l'apprentissage des langues étrangères et la réponse à la question de savoir comment l'apprenant pourra les manier pour gagner son autonomie et devenir un autodidacte en faisant usage des possibilités technologiques

[3] https://www.larousse.fr (Date d'accès : 02.03.2021)

prend une place assez importante. D'où l'intégration des hyperliens dans les dialogues AC se montre impératif avec en somme une idée d'encadrement et d'autonomisation à long terme.

2.2.9. Les travaux antérieurs sur les agents conversationnels

Dans l'objectif d'exposer la place des agents conversationnels dans l'apprentissage d'une langue étrangère et dans le domaine du FLE plus particulièrement, il serait placé de reprendre les résultats obtenus dans les recherches précédant la nôtre.

2.2.9.1. Les recherches

L'utilisation des AC est un sujet restant à être étudié pour l'apprentissage du français langue étrangère. Aucun travail relatif à l'apprentissage du français n'a été retrouvé dans les sources à portées. Les recherches ont été réalisées sur Internet avec Google Scholar, these.fr, tez.yok.gov.tr et moteur de recherche Google à portée générale pour les travaux rédigés en langue française, anglaise et turque.

Les travaux comprenant l'utilisation de l'AC dans l'enseignement, sont les suivants :

Titré « Using A Multilingual Chatbot For Foreign Language Practice » par Vanjani, Aiken et Park (2020), la recherche repose sur l'évaluation de l'exactitude des traductions et la pertinence des réponses d'un Chatbot multilingue (anglais, allemand, espagnol, coréen). Selon les résultats obtenus par les chercheurs, les traductions et réponses des AC sont généralement satisfaisantes et la majorité des étudiants ont eu un avis positif en ce qui concerne l'aide de ces systèmes pour l'acquisition d'une nouvelle langue. Cette recherche a été réalisée avec 49 étudiants au total : 16 étudiants pour les réponses en anglais et en allemand, 17 en espagnol et 16 en coréen. Les étudiants donnèrent ensuite des notes allant d'un minimum de 1 (faible) à un maximum de 7 (bon) pour la compréhension et l'exactitude grammaticale du texte source et la pertinence de la réponse de l'AC. Les chercheurs ont demandé ensuite aux étudiants par le biais d'une enquête s'ils pensaient ou non que le système serait bon pour la pratique des langues étrangères.

« Chatbots in education: A passing trend or a valuable pedagogical tool? » réalisée par Ross (2018), repose sur une revue de littérature dans l'objectif d'examiner les fonctionnalités documentées et les utilisations possibles des AC dans un contexte éducatif. Les grandes lignes de la recherche indiquent que les AC ont un certain nombre d'utilisations dans l'éducation et ont encore plus de fonctionnalités possibles dépendant

de l'effort mis en œuvre dans sa création et son application. Cette recherche est une revue de littérature avec une analyse thématique axée sur la recherche de thèmes dans les différents articles et la synthèse des connaissances recueillies en une conclusion.

Dans cette recherche nommée « Gengobot: A chatbot-based grammar application on mobile instant messaging as language learning medium » Haristiani et al. (2019b) font usage d'une application de dictionnaire de grammaire basée sur un AC qui consiste en un test de compétence en japonais multilingues. Selon les résultats de la recherche, l'usage d'un AC de cette façon permet aux utilisateurs d'ajuster l'apprentissage à leur propre vitesse et par cela l'AC devient une aide dans l'autonomisation de l'apprenant. Cette recherche est basée sur la construction d'un AC pour l'apprentissage des langues sans utilisation d'échantillon.

La recherche datant de 2019 effectuée par Kim, nommée « A study on the use of artificial intelligence chatbots for improving English grammar skills » est composée de deux groupes ; un communicant avec un AC et l'autre avec un partenaire humain. L'objectif de la recherche fut celui d'observer les changements dans les compétences grammaticales en langue anglaise des participants. Une différence statistiquement significative fut observée avec l'utilisation de l'AC en question. La recherche fut réalisée avec 70 étudiants de premier cycle séparé en deux groupes : les participants du groupe de AC (36 étudiants) et un groupe humain, c'est-à-dire communiquant avec ses camarades et non un AC (34 étudiants) pendant 16 semaines. Les outils de recherche sont : des pré-tests et post-tests pour examiner les changements dans les compétences grammaticales des participants.

Dans sa recherche nommée « Introduction to Popular Mobile Chatbot Platforms for English Learning : Trends and Issues » Jeong Sook-kyung (2019) se penche sur les applications d'apprentissage de langue préconstruites utilisant des AC mobiles populaires pour l'apprentissage de l'anglais : Duolingo, Mondly, Andy English Bot et Memrise. L'auteur attire l'attention dans sa recherche sur la capacité requise d'autonomie des apprenants dans l'usage de telles applications. La recherche se base sur la comparaison et discussion à propos des applications sélectionnées.

Avec sa recherche « Learn to Speak Like A Native : AI-powered Chatbot Simulating Natural Conversation for Language Tutoring », Tu (2020) attire l'attention sur le manque de possibilités pour un apprenant de langue étrangère d'utiliser la langue cible dans sa vie quotidienne. La recherche est réalisée avec un « Chatbot basé sur le

réseau neuronal profond, formé par MultiWOZ et PersonaChat (Tu, 2020, p. 1) ». Selon les résultats, l'auteur affirme que « le Chatbot est capable de produire des conversations transactionnelles qui couvrent plusieurs domaines des conversations de la vie quotidienne et intègre une large base de vocabulaire ainsi que diverses structures de phrases, ce qui est bénéfique pour les étudiants (ibid. p. 1) ». Cette recherche se base sur la construction d'un Agent conversationnel.

La recherche « Improving English Phoneme Pronunciation with Automatic Speech Recognition Using Voice Chatbot » est réalisée par Cheng et al. (2020) par le biais d'un AC vocal d'apprentissage phonétique utilisant la reconnaissance automatique de la parole et les réseaux de neurones triplets dans l'objectif d'aider à la prononciation dans une langue étrangère. Les auteurs utilisent l'outil en question lors de l'enseignement de la prononciation mais aussi dans son évaluation.

La recherche en question est réalisée de la façon suivante :

1- Collection d'échantillons audios (chaque échantillon représente un son de phonème d'une personne). Deux sources de données : source professionnelle (1862 échantillons valides de six professeurs d'anglais comme échantillons d'ancrage) et une deuxième source de dix utilisateurs qui ont enregistré leurs prononciations des 44 phonèmes. Au total : 4893 échantillons, (après avoir supprimé les échantillons invalides : le bruit, la prononciation corrompue ou erronée).
2- Classification des phonèmes.
3- Évaluation de la qualité de prononciation / notation : bon, moyen, mauvais.
4- Test de corrélation entre les scores des professeurs d'anglais et le système Chatbot vocale.

Dans la recherche effectuée par Villanueva-Mendoza et al. (2021) intitulée « Chatbot for the Improvement of Conversational Skills of Japanese Language Learners » l'objectif des chercheurs fut de fournir un outil logiciel pour améliorer le niveau de compétence communicative en japonais (à la fois à l'intérieur et à l'extérieur d'un environnement de classe) par la création d'un agent conversationnel utilisant Dialogflow (une API Google), « qui est connecté à l'interface de l'application via Internet à l'aide d'un jeton d'accès client pour donner des réponses aux entrées des utilisateurs en temps réel Villanueva-Mendoza et al., 2021, p.1) ». Cette recherche se base sur la construction d'un Agent conversationnel.

Dans cette recherche intitulée « Promoting learners' voice productions using chatbots as a tool for improving the learning process in a MOOC » (Pereira et al., 2019), les apprenants laissent leurs réponses vocales via un AC Telegram. L'objectif de la recherche est d'étudier l'évaluation entre pairs à l'aide d'enregistrements vocaux. Les chercheurs indiquent que 90% des apprenants ayant participé à la recherche eurent des remarques positives. 77 étudiants enregistrent 737 réponses vocales via un AC Telegram pendant 2 mois qui s'ensuit avec une évaluation entre pairs (notation entre 1 et 10 et explication textuelle). La recherche aboutit avec une analyse quantitative (nombre de questions, réponses vocales, évaluations attribuées, évaluations terminées, durée des réponses, notes attribuées…) et analyse qualitative (basée sur une enquête finale facultative que les apprenants ont complétée) des données.

Les chercheurs Gonda et Chu (2019) dans leur recherche intitulée « Chatbot as a learning resource? Creating conversational bots as a supplement for teaching assistant training course » analysent l'application d'un AC (basé sur Google DialogFlow), dans un cours de formation organisée par l'Université de Science et de Technologie de Hong Kong dans l'objectif d'exposer « les détails de la façon dont un Chatbot peut être intégré dans un cours en ligne et en face-à-face pour surmonter certains des défis qui peuvent être rencontrés dans l'enseignement (Gonda et Chu, 2019, n.p.) ».

Cette recherche de Shawar (2017), « Integrating CALL systems with chatbots as conversational partners », a été réalisée dans l'objectif de combler une lacune proclamée par l'auteur ; le manque de pratique réalisée dans les systèmes d'Acquisition des Langues Assistée par Ordinateur (ALAO) qui« comprennent des cours de langue et des exercices pour améliorer le vocabulaire, la grammaire et les compétences en écriture des apprenants pouvant leur fournir un retour immédiat sur leurs réalisations (Shawar, 2017, p. 615)» et annonce que « l'utilisation d'environnements d'apprentissage des langues, de systèmes de dialogue et de Chatbot comblera pleinement ce besoin (ibid., p. 615) ». Cette recherche est une revue de littérature.

La recherche intitulée « Conversation with a chatbot before an online EFL group discussion and the effects on critical thinking. » (Goda et al., 2014) est réalisée avec des apprenants d'anglais langue étrangère via l'utilisation d'un AC reflétant la méthode d'enquête socratique basée sur Eliza ; un programme informatique originairement développé pour la psychothérapie. Le groupe de chercheur tira la conclusion suivante : « une conversation précédente avec un Chatbot peut entraîner une augmentation du

nombre de contributions des étudiants aux conversations et augmenter le nombre de conversations auxquelles les étudiants participaient (Goda et al., 2014, p. 1) » et que « la pré-discussion avec un Chatbot peut accroître la sensibilisation des élèves à la pensée critique et leur permettre de former des mentalités curieuses (ibid., p. 1) ». La recherche est réalisée avec un groupe test et un groupe contrôle. Nous retrouvons l'usage d'un inventaire : critical thinking inventory et d'un questionnaire élaboré par les chercheurs pour mesurer la satisfaction des étudiants.

Intitulée « Chatbot, the Future of Learning ? » et réalisée par Ouatu et Gifu (2021) cette recherche est réalisée en contexte roumain dans l'objectif d'améliorer la qualité de l'éducation roumaine. Cet article s'intéresse davantage à l'intégration d'un tuteur en intelligence artificielle, des apports et inconvenants potentiels de celui-ci. Cette recherche est une revue de la littérature.

La recherche de Chen, Vicki Widarso et Sutrisno (2020), « A ChatBot for learning Chinese: learning achievement and technology acceptance », s'intéresse au potentiel de l'utilisation d'un Chatbot dans l'apprentissage du vocabulaire chinois. « Les résultats ont indiqué que le Chatbot améliorait considérablement les résultats d'apprentissage des élèves et que le fait d'avoir un environnement individuel peut conduire à de meilleurs résultats que ce qui pourrait être atteint dans une salle de classe (Chen, Vicki Widarso et Sutrisno, 2020, p. 1161) ». La recherche est réalisée avec 58 étudiants divisés en deux groupes : un groupe test et un groupe contrôle. Les chercheurs furent usage d'un pré-test et un post-test pour mesurer l'effet de l'AC. Le modèle d'acceptante technologique fut exploré par le biais d'un questionnaire et d'un entretien. Les chercheurs analysèrent les données via un test T à échantillon apparié, une analyse de la covariance et des niveaux d'effet.

Dans la recherche, « Chatbot as an intelligent personal assistant for mobile language learning », Pham (2018) souligne le fait que « l'application du système de conversation automatique (Chatbot) dans l'apprentissage d'une langue étrangère est encore limitée (Pham, 2018, p. 16) ». Dans cette optique, le chercheur construit un AC dédié aux apprenants d'anglais qu'il nomme *English Practice* et qui est « installé sur les appareils mobiles pour interagir avec les utilisateurs via une fenêtre de discussion (ibid., p. 16) ». L'AC « est capable de rappeler automatiquement aux apprenants d'étudier et de suggérer des réponses à des questions à choix multiples (ibid., p. 16) ». Selon les résultats

obtenus par les chercheurs « la plupart des fonctions de base du système sont utilisées par les utilisateurs et cela promet d'être largement appliqué à l'avenir (ibid., p. 16) ».

Les chercheurs Smutny et Schreiberova (2020), dans leur recherche intitulée « Chatbots for learning: A review of educational chatbots for the Facebook Messenger », réalisent leurs travaux avec des AC éducatifs préconstruits utilisant la plate-forme Facebook Messenger et en tirent la conclusion suivante : « les Chatbots qui font partie de l'application de messagerie instantanée sont encore à ses débuts pour devenir des assistants d'enseignement en intelligence artificielle (Smutny et Schreiberova, 2020, p. 1) ». Cette recherche est une comparaison / discussion à propos des AC sélectionnés.

La recherche « Artificial Intelligence (AI) chatbot as language learning medium : An inquiry. » (Haristiani, 2019) repose sur une revue de littérature des recherches antérieures. L'auteur indique que « les Chatbots ont un fort potentiel pour être utilisés comme moyen d'apprentissage des langues, à la fois comme tuteur dans la pratique de la langue et comme moyen d'apprentissage indépendant (Haristiani, 2019, n.p. ». Cette recherche est une revue de littérature.

Dans cette recherche basée sur la revue de littérature des recherches antérieures « Chatbot technology: A possible means of unlocking student potential to learn how to learn » l'auteur (Bii, 2013), « explore la possibilité de mettre en œuvre un environnement d'apprentissage constructiviste en utilisant la technologie des Chatbots comme base pour permettre aux étudiants d'acquérir des compétences dans le domaine de l'économie mondiale et de l'ère de l'information technologique (Bii, 2013, p. 218) ». Selon les résultats de la recherche, les avantages d'utilisation des AC dans l'enseignement sont : « la collaboration, la coopération, l'interaction, l'apprentissage actif, l'apprentissage constructif, l'apprentissage créatif et l'apprentissage social - des ingrédients nécessaires pour aider les élèves à se préparer à leur avenir qui exige d'eux des compétences du 21e siècle » (ibid., p. 218). Cette recherche est une revue de littérature.

Dans leur recherche « Applying AI chatbot for teaching a foreign language: An empirical research », les auteurs Nghi, Phuc et Thang (2019) s'intéressent au cas de l'enseignement de certaines prépositions en anglais. Selon les auteurs « les étudiants bénéficient d'une nouvelle expérience d'apprentissage avec l'utilisation du Chatbot AI dans l'enseignement (Nghi, Phuc et Thang, 2019, p. 897) » et la plupart des étudiants en question considère les outils Chatbot « comme une partie essentielle de leur processus d'apprentissage (ibid. p. 897) ». Les chercheurs utilisent la méthode descriptive pour

décrire l'ensemble des facteurs, tant linguistiques que non linguistiques ; la corrélation entre les variables à l'étude et l'entretien avec les participants.

La recherche intitulée « Freudbot: An investigation of chatbot technology in distance education. » (Heller et al., 2005) est réalisée avec cinquante-trois étudiants en psychologie qui « ont discuté avec Freudbot sur le Web pendant 10 minutes (Heller et al., 2005, p. 3913) » : un AC célébrité et « ensuite rempli un questionnaire pour fournir des informations sur leur expérience et les variables démographiques (ibid., p. 3913) ». Selon l'auteur « les applications de la technologie des Chatbots par des personnes célèbres peuvent être prometteuses en tant qu'outil d'enseignement et d'apprentissage dans l'enseignement à distance et en ligne (ibid., p. 3913) ».

Dans « Intégration d'un Chatbot dans le Learning Management System Moodle de la HES-SO » (Ahmad, 2019), l'auteur construit un AC et le test lui-même dans une simulation et nous indique que « les avantages du Chatbot commercial sont tout à fait transposables au Chatbot dans un contexte éducationnel (Ahmad, 2019, p. 65) ». Cette recherche se base sur la création d'un AC.

La recherche « Un outil de conversation pour les Agents Conversationnels Animés » (Ouasti et al., 2012) est au sujet d'Agents Conversationnels Animés (ACAs). Les chercheurs se sont intéressés à l'importance des réponses logiques et intelligentes en un temps faible par les ACAs pour un cours de mathématiques. La recherche s'intéressant davantage à une amélioration technique des algorithmes, il ne sera pas nécessaire de s'y pencher davantage. Mais cette recherche puise son importance pour notre travail dans le fait qu'elle expose la possibilité d'un langage naturel dans l'utilisation d'AC. Cette recherche se base sur la création d'un AC.

La recherche, « Ludo-Vic: Agents Conversationnels en interaction sociale pour l'apprentissage. » (Youssef et Amberg, 2020), repose sur un concept un peu différent de celui de l'AC tel que nous l'avons jusqu'à présent vu dans les travaux précédents, mais assez explicatif pour exposer les possibilités infinies de l'utilisation des AC. Le travail repose sur l'interaction avec deux agents conversationnels « capables de voir le visage de l'apprenant, de reconnaître ses émotions et d'avoir une idée sur leur engagement (Youssef et Amberg, 2020, n.p.) » avec un objectif de « permettre à toute personne d'accéder à une connaissance de base d'une langue, d'une culture, d'un concept, d'un savoir-être et savoir-faire en interrogeant avec ces deux avatars (ibid., n.p.) ». Cela dit, la recherche se basant sur la conception et non une application réalisée, il ne sera pas possible de voir les

résultats en pratique pédagogique ; du moins pour l'instant car les auteurs précisent que leurs projets sont en cours à cette date. Cette recherche se base sur la création d'un AC. Sur 23 travaux exposés nous retrouvons :

- Trois recherches relatives aux AC multilingues : (1) anglais, allemand, espagnol et coréen/ (2) anglais et japonais (3) arabe et anglais.
- Trois revues de littérature.
- Sept recherches relatives aux AC pour l'apprentissage de la langue anglaise.
- Deux recherches relatives aux AC hors du contexte de l'apprentissage des langues.
- Une recherche relative aux AC pour l'apprentissage de la langue japonaise.
- Une recherche relative aux AC pour l'apprentissage de la langue roumaine.
- Une recherche relative aux AC pour l'apprentissage de la langue chinoise.
- Trois recherches relatives aux AC en français / 2 hors apprentissage des langues, 1 partiellement relative.

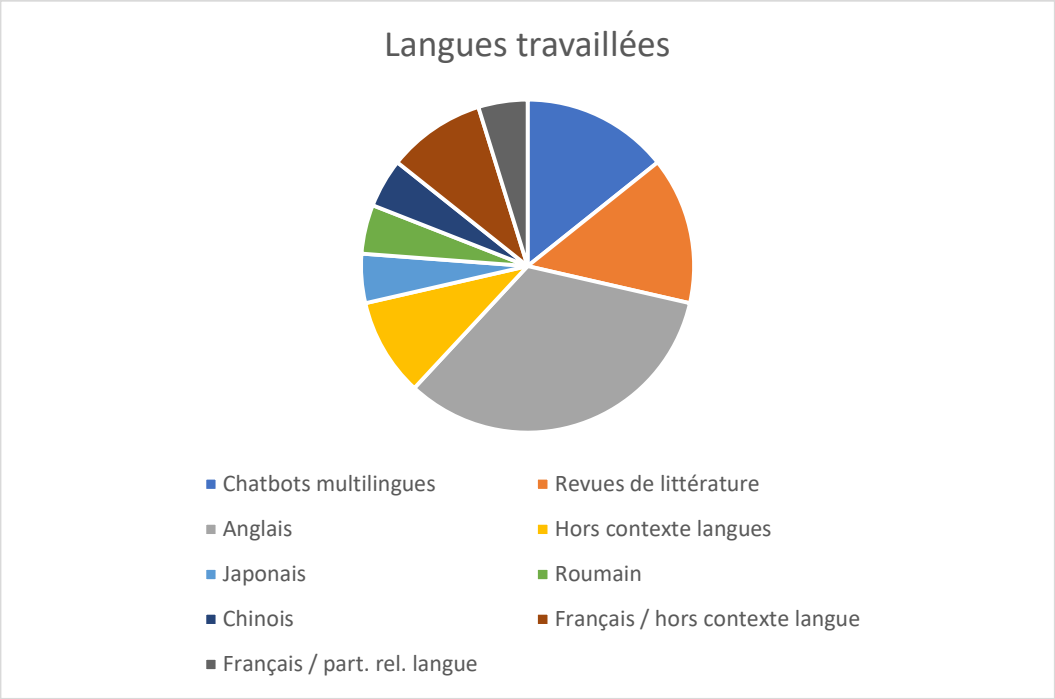


Figure 2.2 *Les langues travaillées*

2.2.9.2. Les sujets de recherche

Les travaux réalisés avec des AC se concentrent autour de la question : pourquoi et comment intégrer les AC dans l'enseignement (des langues étrangères) ? Avec douze

travaux contre dix s'intéressant spécifiquement à une partie de l'apprentissage, nous voyons que la question a été jusqu'à lors divisée en deux : d'une part mettre en évidence les apports de l'utilisation des AC dans l'éducation, de l'autre comment s'y prendre et dans quels objectifs.

Selon les résultats obtenus par les travaux relatifs et pour en dégager une idée générale nous pouvons dire que : Les AC (ou Chatbots) sont non seulement utiles dans l'apprentissage des langues mais ont eu des apports significatifs dans les travaux réalisés. Cependant, deux conditions sont requises : une certaine autonomie de la part des apprenants et une application rigoureuse de l'enseignant.

La majorité des travaux réalisés se concentrent sur l'idée théorique d'inclusion des AC dans l'apprentissage avec cinq revues de littérature, sept travaux relatifs à la construction d'un AC et deux travaux comparant les AC présents. Plus précisément, sur les 23 travaux que nous avons retrouvés seulement huit comprennent l'application et l'analyse des résultats sur un groupe d'apprenants, donc ayant des résultats concrets dans l'application de ceux-ci contre quatorze travaux, certes importants, mais se limitant en la conception, l'analyse de l'AC lui-même ou à la revue de littérature.

Tableau 2.1 *Les sujets de recherche*

Sujets	**Nombre de travaux**
La traduction	1
Les compétences grammaticales	2
L'intégration des AC dans l'apprentissage (des langues)	12
La phonétique	1
La compétence communicative	1
L'évaluation entre pair	1
L'expression écrite	2
L'expression orale	1
Le vocabulaire	1

2.3. L'Expression Écrite

Un des quatre axes sur lesquels porte le CECRL se compose des « 5 activités langagières (production écrite, compréhension écrite, production orale, compréhension orale, production orale en interaction (Dündar, 2016, p.182) ». Ces activités langagières

qui peuvent être définis comme une activité de « mise en œuvre par un usager de la langue dans les deux domaines où elle peut s'exercer : à l'oral et à l'écrit (Médioni, 2010, p. 124) » peuvent être exposées sous plusieurs aspects dont celui que nous avons choisi. Dans cette partie nous allons définir l'expression écrite, sa place dans l'apprentissage des langues, comment l'enseigner, les stratégies traditionnelles d'apprentissage de l'expression écrite et celles révisées / modifiées en relation avec les TICE.

2.3.1. Définition

Les activités de production écrite, aussi appelée expression écrite, sont définies, par le CECRL comme des activités où « l'utilisateur de la langue comme scripteur produit un texte écrit qui est reçu par un ou plusieurs lecteurs (CECRL, 2001, p. 51) ». De cette définition nous retrouvons deux aspects, l'un que, naturellement, ce soi un texte écrit, l'autre qu'elle demande un ou des récepteurs. Continuons avec ce que n'est pas l'expression écrite. Nous pouvons nous référer à la définition suivante : « La production écrite n'est pas une simple transcription, ne consiste pas en la juxtaposition de phrases bien formées, n'est pas une activité subsidiaire à la lecture (Aslım-Yetiş, 2008, p. 27) ». Selon Kartal et Parlak (2018, p. 215), l'écriture est liée à la production du sens ayant un objectif communicationnel dont l'aspect primordial serait celui du sens contre celui de la forme. Deux autres aspects de cette forme d'expression sont mis en avant par les auteurs : celui de la possibilité d'expression des apprenants rencontrant des difficultés à s'exprimer oralement et celui de la suivie personnalisée du contrôle des acquis.

Nous voyons clairement un aspect primordial de l'expression écrite, celui de la demande de savoirs d'une part mais aussi de savoir-faire de l'autre. Nous pouvons à présent exposer la place de l'expression écrite dans l'apprentissage des langues, du FLE dans notre cas.

2.3.2. La place de l'expression écrite à travers les méthodologies d'enseignement

Nous allons, pour pouvoir exposer la place de l'expression écrite à travers les méthodologies, avancer chronologiquement et commencer par la place de l'expression écrite dans la méthodologie traditionnelle, continuer avec sa place dans la méthode directe, avancer avec la méthode audio-orale et la méthode structuro-globale audiovisuelle pour conclure avec l'approche communicative et la perspective actionnelle. Cependant nous devrons indiquer que cette partie n'exposant que la relation entre

méthodologies et expression écrite, nous nous limiterons à l'exposition de celles-ci sans exposer dans sa totalité les méthodologies / méthodes / approches puisqu'elles sont présentes de façon dispersées sous plusieurs titres à l'intérieur de cette partie théorique de cette thèse.

2.3.2.1 La méthodologie traditionnelle et l'expression écrite

L'expression écrite, dans la méthodologie traditionnelle (désormais MT) était largement présente dans les cours de langues puisque « les exercices et les activités enseignés dans la classe étaient essentiellement écrits (Boukhris et Berradjel, 2019, p. 4) ». Et cela, au détriment de l'oral qui était placé au second plan même si l'expression écrite en question était plutôt une traduction des textes littéraires. En outre, il ne serait possible de parler d'un apprentissage de l'expression écrite puisqu'elle se limitait essentiellement en exercice de thème et de version.

2.3.2.2 La méthode directe et l'expression écrite

Etant une méthode dont l'émergence était dû à une réaction contre la MT, la méthode directe (désormais MD) plaçait juste à l'inverse, l'oral au premier plan. Le passage à l'écrit était donc au second plan et était considéré comme la forme scriptée de la forme orale dont l'apprenant était censé employer avec habileté. L'écrit dans cette méthodologie était « une activité subordonnée à l'oral permettant de transcrire ce que l'apprenant sait employer oralement (Germain, 1993, p. 128) ». Une activité permettant donc de transcrire ce que l'apprenant sait employer à l'oral.

2.3.2.3 La méthode audio-orale et l'expression écrite

La méthodologie audio-orale mettant l'accent sur la création d'automatisme linguistique avec une place extrêmement prépondérante de l'oral, nous pouvons clairement voir que la place de l'écrit était dans cette méthodologie extrêmement faible. D'ailleurs, rappelant que cette méthodologie servit dans le cadre d'un apprentissage accéléré dans l'objectif d'assurer une communication, plutôt orale, des soldats américains dans une autre langue que la leur, il va de soi que l'expression écrite tombe en désuétude et que la « priorité (soit) donnée à l'oral sur l'écrit dès le début de l'apprentissage (Kakoyianni-Doa, et Monville-Burston, 2019, p. 3) ».

2.3.2.4 La méthode structuro-globale audiovisuelle et l'expression écrite

Sans grande différence avec la MAO, la méthode structuro-globale audiovisuelle qui « s'est constituée en France à la fin des années 50 autour de l'intégration de l'image et du son dans le processus d'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère (Ivan, 2006, p. 16) » mettait au premier plan l'oral en privilégiant « une approche communicative de l'apprentissage (ibid., p. 16) » et donnait une « priorité à la langue parlée (ibid., p. 16) ». L'écrit était considéré comme une forme de communication suivant la communication orale, « laissant de côté les activités de compréhension ou d'expression/ production écrite (ibid., p. 17) ». Cette méthode basée sur le béhaviorisme laissera sa place à l'approche communicative basée sur le cognitivisme et le constructivisme dans les années 1980.

2.3.2.5. L'approche communicative et l'expression écrite

Un changement de paradigme survient lors de l'émergence des approches communicatives dans les années 1980, celle de la prise en compte des situations de communication jusqu'alors peu ou pas prise en compte. L'apprenant, dans l'approche communicative devait « acquérir les compétences linguistiques et culturelles, lui permettant de faire face et d'adopter le comportement adéquat (Allouche et Maurer, 2016, p. 6) ».

Avec cette approche qui « replace le sujet social au cœur de la réflexion didactique (Fabienne et al., 2005, p. 17) » et veut « mettre en avant [..] l'utilité de l'usage de la langue dans la vie quotidienne active, les fonctions de base de la communication (ibid., p. 17) », « l'apprentissage des langues ne signifie plus accumuler des connaissances (Bourguignon, 2006, p. 60) » car avec l'approche communicative l'apprenant n'apprenait « plus la langue [il apprenait] la communication (ibid., p. 59) ».

Selon Allouche et Maurer (2016) l'oral perd sa main de force d'être le moyen de communication prépondérant entre les moyens de communication contre l'écrit qui prit sa place de mérite, donc égale à celle de l'oral. « La didactique du FLE (qui) était placée sous le règne de la priorité à l'oral (Allouche et Maurer, 2016, p. 6) » s'intéressa davantage à la place et l'importance de l'écrit. L'approche communicative laissa sa place à la perspective actionnelle avec la publication du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues en 2001.

2.3.2.6. La perspective actionnelle et l'expression écrite

Avec le changement majeur de l'agir sur à l'agir avec que nous n'allons pas mentionner une fois de plus dans cette partie, nous avons assisté naturellement à un autre changement : le changement de la situation de simulation de l'écriture dans un cadre communicatif à celle de l'écriture avec l'Autre dans une situation communicative ancrée dans une situation sociale avec une degré de réalité voulue par les concepteurs de cette perspective. Il faudrait tout de même préciser que les exercices de préparation à l'écriture n'ont aucunement disparu, mais l'action de l'acteur social de son apprentissage prit une forme plus directe qui se manifesta dans l'expression écrite. Nous allons dans les parties suivantes revenir sur les difficultés, la place, la relation avec les TICE de l'expression écrite. Mais il faudra avant tout nous pencher sur les stratégies de l'expression écrite pour pouvoir continuer avec l'enseignement de l'expression écrite.

2.3.3. Les stratégies de l'expression écrite

L'expression écrite peut être séparée en deux types d'expression : d'une part l'expression fonctionnelle, appuyée sur le besoin d'information et l'expression créative reflétant l'imaginaire, le besoin esthétique. Cette distinction se divise aussi en sous-groupes textes courts, textes longs. Les textes courts fonctionnels sont les cartes d'invitations, les messages électroniques, les annonces publicitaires, les résumés etc. Les textes longs fonctionnels sont les lettres personnelles, les textes descriptifs etc. L'autre sous catégorisation, de la même façon s'articule sur la longueur. Les textes courts créatifs sont les bandes dessinées, les jeux de mots ou autre. Les textes longs créatifs sont les récits, les contes, les poèmes etc.

Quel que soit le type du texte, l'apprenant, tout comme dans sa langue maternelle, devra faire usage de certaines stratégies de différentes natures pour pouvoir parvenir à réaliser ses écrits. L'aide aux apprenants dans leurs processus d'écriture est possible, voir nécessaire à travers « d'entrainements spécifiques permettant non seulement d'automatiser les processus mais aussi de développer des stratégies rédactionnelles pour gérer efficacement le processus d'écrit (Piolat et Roussey,1990, p. 350 cité par Majouba, 2012, p. 66) ». Pour que les apprenants apprennent par l'écriture, ils doivent « maîtriser les connaissances métacognitives nécessaires (Rivard, 1994, p. 977 cité par Prain et al., 2001, p. 50) » et ils doivent non seulement connaître « les stratégies qui sont disponibles

pour améliorer l'apprentissage (ibid., p. 50) » mais encore « comprendre comment et quand les utiliser et en quoi elles peuvent être utiles (ibid., p. 50) ».

Même si les premiers à établir une liste précise des stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives furent O'Malley et Chamot (1987), « en 1990, Oxford a élaboré un classement qui diffère de celui d'O'Malley et Chamot en ce que la dichotomie principale se trouve entre stratégies directes (Atlan, 1995, p. 5) » dont les stratégies de rappel, stratégie cognitive ou stratégies de compensation « et indirectes (ibid., p. 5) » qui correspondent aux stratégies métacognitives et socio-affectives d'O'Malley et Chamot.

Pour en revenir aux stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives, le guide pédagogique du Conseil des ministres de l'éducation du Canada (2008), même conçu pour d'autre groupe d'apprenant que le FLE, reflète assez bien ces stratégies.

Le guide en question catégorise les stratégies cognitives sous six phases : la planification, les ébauches, la révision, la correction, la publication et diffusion, la célébration.

Le guide, dans la première phase propose neuf stratégies. La précision d'intention et l'identification du destinataire ; l'activation des connaissances antérieures sur le sujet ; la collecte d'informations, la notation d'idée résultant d'un remue-méninge ; le choix d'idées ; l'organisation des idées, la construction générale du texte et la demande d'avis des pairs. Les stratégies utilisables dans la deuxième phase, celle des ébauches, selon le guide, sont la transformation des idées en phrases, l'enchainement de celles-ci de façon cohérente, l'utilisation des expressions et mots convenables et le respect de la structure du texte. Le guide propose cinq stratégies utilisables pour la phase de révision de l'utilisation des stratégies cognitives dans l'écriture : la vérification des idées en fonction de la situation de communication, de leurs cohérences, de la fluidité du texte, de la présence du style de l'expression propre au scripteur et l'assurance des choix lexicaux et syntaxiques. En ce qui concerne les stratégies utilisables dans la phase correction, le guide en propose trois : laisser des marques d'autocorrection pour la vérification lexicale, syntaxique, grammaticale etc. ; le recours aux manipulations syntaxiques avec l'idée d'une meilleure compréhension et maîtrise de l'aspect syntaxique de la phrase ; l'application des connaissances du scripteur en ce qui concerne le fonctionnement de la langue pour corriger le vocabulaire, la syntaxe, la ponctuation, l'orthographe lexicale et grammaticale. Ensuite, le guide propose cinq stratégies cognitives utilisables pour la

phase de publication et diffusion qui sont le choix de mode de transcription pour la réécriture du texte, la prévision de la mise en page, la vérification de la lisibilité du texte final, le partage de celui-ci avec le destinataire et le recueille des commentaires de celui ou ceux-ci. La dernière phase exposée par le guide pour les stratégies cognitives de l'écriture est celle de la célébration qui comporte deux stratégies utilisables par les apprenants : la célébration avec les pairs et la célébration des pairs.

Le guide pédagogique du Conseil des ministres de l'éducation du Canada catégorise, de la même façon que les stratégies cognitives, les stratégies métacognitives sous six phases : la planification, les ébauches, la révision, la correction, la publication et diffusion, la célébration. Les stratégies métacognitives de la phase de planification selon le guide sont la fixation d'objectif, la planification de la façon d'aborder en fonction des objectifs, l'identification des connaissances et habiletés, l'administration des stratégies s'étant montrées utiles auparavant et la prévision d'efficacité de stratégie de recherche et d'organisation d'idées. La phase ébauche suivant celle de la planification est composée de trois propositions de stratégies : l'ajustement du plan, la vérification de l'efficacité des moyens employés pour assurer la progression et l'enchainement des idées et l'annotation de l'ébauche avec l'idée de rectification si besoin. Les stratégies utilisables dans la phase de révision selon le guide sont l'adoption d'un but de révision dans les relectures et l'application des stratégies de révision appropriée résultant du choix. En ce qui concerne les stratégies utilisables dans la phase de correction sont semblables avec celles de la phase de révision : l'adoption d'un but de correction dans les relectures et l'application des stratégies de correction appropriées résultant du choix. Quant à la phase de publication et diffusion le guide propose deux stratégies : l'évaluation de la mise en page et de la forme finale et l'évaluation de mise en forme. Pour la dernière phase, celle de la célébration, le guide proposent l'usage de trois stratégies métacognitives de l'écriture : faire le bilan des apprentissages (des points forts et des défis), discuter les stratégies d'écritures avec le professeur et avec les pairs et témoignage des expériences de scripteur.

Une autre source, reflétant de manière simple les stratégies utilisables dans le cadre des stratégies métacognitives serait celle de Majouba (2012). Tel que nous pouvons le voir depuis le schéma ci-présent, même si les stratégies, dans leurs formulations ou ajout/suppression de phases ne sont pas identiques, l'idée de la régulation des activités cognitives dans le cadre de l'utilisation de la stratégie métacognitive reste la même.

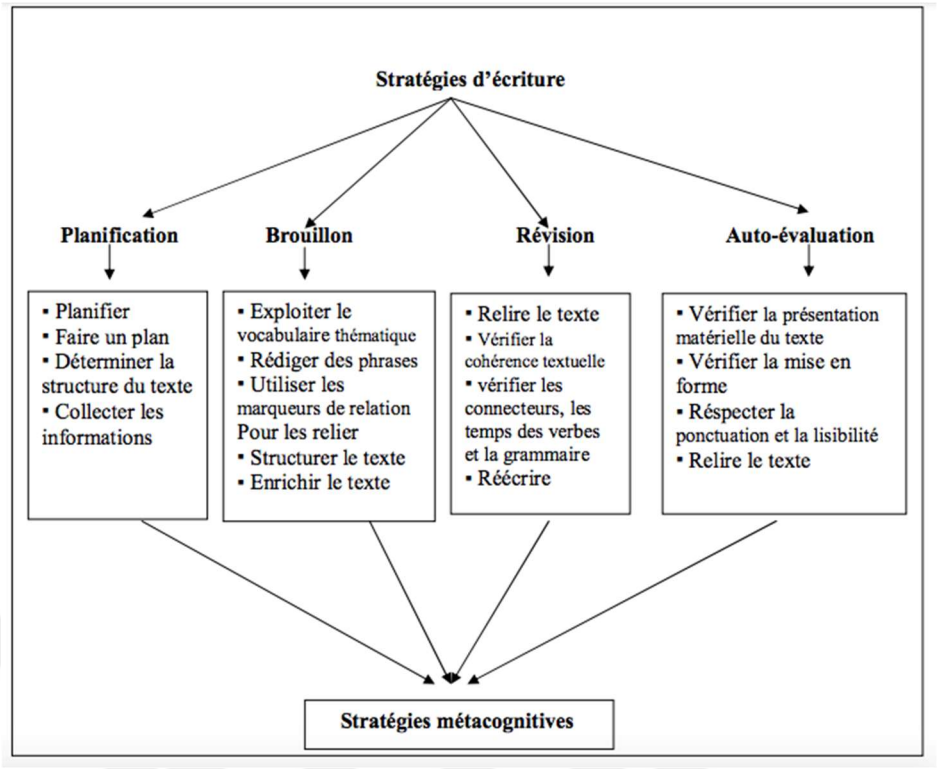


Figure 2.3. *Schéma des stratégies d'écriture (Majouba, 2012, p. 76)*

A travers le répertoire des stratégies socio-affectives en situation d'écriture du guide nous retrouvons cinq catégories : la prise de conscience des émotions, la motivation, la clarification et la vérification, la coopération et la gestion de l'anxiété.

Les stratégies utilisables selon le guide dans la prise de conscience des émotions sont l'identification des émotions ressenties à l'égard de la tâche d'écriture proposée, l'analyse des émotions personnelles et la détermination de celles qui révèlent au sujet d'écriture, la création de liens avec la francophonie (nous pensons que cette stratégie est adaptable selon la culture de l'apprenant) et l'expression de la façon dont la rédaction de texte affecte le scripteur. La catégorie motivation proposée par le guide englobe l'adoption d'attitude positive par rapport à la tâche, l'acceptation de réalisation de la tâche malgré l'incertitude, l'identification des raisons d'efforts du scripteur dans la réalisation de la tâche, l'évaluation des chances de succès, la considération des choix à réaliser pour assurer le bon déroulement de la tâche, continuer le travail jusqu'à la finalisation et la prise de décision dans l'objectif d'augmenter la motivation par rapport à l'écrit. Une autre catégorie contenant des stratégies proposées pour les stratégies socio-affectives par le guide est celle de la clarification et la vérification comprenant la demande de précision à propos de l'objectif et consigne de la tâche, la demande de l'aide et la vérification de la

bonne compréhension de la tâche grâce à la demande d'aide des pairs ou de l'enseignant. Une des deux dernières catégories mentionnées est celle de la coopération : la planification du travail d'équipe, la prise de responsabilité personnelle et coopérative, le partage des idées, des moyens et des ressources, l'ouverture au dialogue coopératif, et l'encouragement et félicitations des membres d'équipe. La dernière catégorie est celle de la gestion de l'anxiété. Le guide, dans le cadre de la gestion de l'anxiété propose cinq stratégies : l'évaluation du degré d'anxiété, l'utilisation de diverses techniques pouvant réduire l'anxiété, penser aux réussites antérieures, miser sur les points forts et la concentration sur les chances de succès.

En ce qui concerne la distinction stratégies directes et indirectes d'Oxford que nous avons mentionnée, elle se concrétise d'une part avec les stratégies directes « utilisées par l'apprenant au cours de son apprentissage afin d'affronter son problème de communication (Belabed, 2015, p. 23) » et avec les stratégies indirectes « concernant la gestion de l'apprentissage, et se manifestant à la manipulation indirecte de la langue cible (ibid., p. 24) ». Les stratégies directes englobent les stratégies mnémoniques (la mémorisation pour la réutilisation), les stratégies cognitives (liaison de la nouvelle information avec celle qui existe déjà) et les stratégies compensatoires. Les stratégies indirectes englobent les stratégies métacognitives (l'organisation et l'évaluation de l'apprentissage par l'apprenant), les stratégies affectives (la motivation, l'attitude de l'apprenant etc.) et les stratégies sociales (le travail coopératif).

2.3.4. Les difficultés de l'expression écrite

La recherche de Nadia Amine (2013), réalisée auprès des apprenants de langue italienne « propose d'étudier une compétence cruciale dans l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères d'une manière générale, à savoir l'écriture (Amine, 2013, p. 1) ». Avec cela, même si l'étude n'est pas réalisée avec des apprenants de FLE, nous voyons l'utilité de reprendre les difficultés rencontrées par les apprenants lors de l'écrit puisque la recherche se déclare à portée générale. Les difficultés rencontrées par l'apprenant lors de l'écrit peuvent être classées en quatre catégories : les difficultés d'ordres linguistiques, les difficultés d'ordres méthodologiques, les difficultés liées au contenu et les difficultés d'ordres cognitifs. En ce qui concerne les difficultés d'ordres linguistiques, l'auteur mentionne trois difficultés : l'oubli des règles d'accord de base déjà acquises, les fautes liées à la structure de la phrase et l'utilisation d'un vocabulaire

insuffisant. Au niveau méthodologique l'auteur attire l'attention sur le manque de préparation des apprenants lors de l'écrit par la mise de côté des étapes tel la pré-écriture et la post-écriture pour ne prêter importance qu'à l'écriture elle-même demandant une certaine conscience méthodologique. Une des autres difficultés mentionnées par l'auteur est celle qui est liée au contenu. Ici, l'auteur mentionne le manque d'idées liées au manque de culture générale de l'apprenant, de liens de cause à effet ou des liens spatio-temporels qui résultent de la création par l'apprenant d'un texte pauvre en idée, faiblement enchainé avec des idées confuses. Pour finir sur l'exposition des difficultés, l'auteur mentionne les difficultés d'ordres cognitifs qui s'ajoutent à celles d'ordres linguistiques lors de la production d'un texte argumentatif ou d'un exposé ; la réélaboration ou l'analyse sont des processus incontournables dans la rédaction de telle production.

L'une des difficultés évoquées par Allouche et Maurer (2016) est le manque de modèles écrits de production qu'ils considèrent comme un problème spécifique aux apprenants de FLE. Selon les auteurs, le fait que les apprenants soient « massivement exposés à des modèles de communication oraux (Allouche et Maurer, 2016, p. 10) » et que cette exposition s'ouvre sur un manque de modèle d'expression écrite peut se résumer avec le tableau suivant :

Tableau 2.2. *Tableau de comparaison des modèles de la communication orale et écrite (Allouche et Maurer, 2016, p. 10)*

Communication orale	**Communication écrite**
Co-présence des interactants : communication immédiate	Absence du lecteur : communication différée
Énoncé inscrit dans le temps : irréversible	Énoncé dans l'espace : reprise possible
Feed-back immédiat : réglage possible de la communication et ajustements à ces feed-backs	Feed-back différé ou nul : nécessité pour le scripteur de prévoir, anticiper les réactions du lecteur
Présence de référents situationnels communs : économie de moyens linguistiques possibles	Absence de référent partagé : dépense
Gestes, mimiques, intonation : message qui emprunte simultanément plusieurs canaux, lesquels peuvent transmettre des informations redondantes ou contradictoires	Effort nécessaire de transcodage de ces éléments non verbaux

L'exposition de ces manques tient une place importante dans notre recherche car les inconvénients précisés par les auteurs dans chaque partie ont le potentiel de devenir caduque dans le cas de l'utilisation des TICE pour l'écrit ; des Agents Conversationnels. Plus précisément, la communication immédiate sera assurée avec un communicant immédiat, la machine dans notre cas ; les réactions du lecteur seront ou ont la possibilité d'être immédiates. Bien évidemment même si des éléments tels que le transcodage des éléments non-verbaux propres à l'écrit ne seront pas remédiables, l'inclusion des moyens technologiques ont le potentiel de remédier à une grande majorité de ces manques de modèle exposé par les auteurs.

2.3.5. L'expression écrite et les TICE

Belghitar (2013), même si son propos soit sur l'intégration des TICE dans sa généralité, précise que l'objectif du français a et doit avoir d'une part l'objectif « de doter les apprenants d'un outil linguistique permettant d'accéder aux savoirs et aux nouvelles technologies de la communication (Belghitar, 2013, p. 112) » et d'autre part leur permettre de s'approprier un « moyen qui leur permettra le contact et la connaissance de l'Autre (ibid., p. 112) ». En outre, même si les propos de l'auteur sont à portée générale, nous pouvons aisément dire que ces deux finalités s'appliquent tout autant pour l'apprentissage de l'expression écrite et cela avec les deux caractéristiques présentées : la nécessité d'apprentissage ou d'appropriation par les apprenants des savoirs linguistiques et informatiques et l'accès aux nouvelles technologies dans l'objectif de communication ancré dans la réalité, dans un contexte actionnel.

2.4. L'Autonomie

Nous allons dans cette partie essayer de donner une définition de l'autonomie, exposer sa relation avec l'apprentissage et les compétences de l'autonomie pour continuer avec la relation qu'il y a entre l'autonomie et les TICE. Suite à l'exposition de ces notions nous continuerons avec les modalités d'évaluation de l'autonomie.

2.4.1. Définition de l'autonomie

L'autonomie, notion introduite dans le domaine éducatif en 1960 avec Neill, qui peut être définie comme « la capacité de prendre en charge son propre apprentissage (Holec, 1979, p. 3) », n'est pas un concept très récent même si la définition changea avec

le temps. Plus précisément, Holec (1994) décompose cette notion en trois dimensions : celle de la capacité, par l'apprenant, de mener son propre apprentissage, la construction et l'application de l'apprenant de son propre apprentissage avec ou sans aide de l'enseignant et la situation d'auto-direction partiellement contrôlée par l'apprenant avec tout de même une autonomie et un auto-apprentissage mais dans le cadre de, par exemple, un scénario pédagogique dans lequel la planification revient à l'enseignant. Selon Cardona (2015) :

> Celui qui est capable de prendre en charge son apprentissage est considéré comme un apprenant autonome parce qu'il est capable d'en déterminer les objectifs, d'en définir les contenus et les progressions, d'en sélectionner les méthodes et les techniques à utiliser et d'en contrôler et d'en évaluer l'acquisition (Cardona, 2015, p. 145).

De cette définition nous voyons ressortir une notion importante, celle de la prise en charge de l'apprentissage par l'apprenant avec ses propres capacités.

Selon Boud (1988) l'autonomie de l'apprenant peut être définie en la capacité permettant « aux apprenants de prendre la responsabilité et le contrôle de leur apprentissage et qui les aide à évoluer progressivement d'un état de dépendance à un état d'interdépendance (Boud, 1988, pp. 17, 28-29 cité par Blin, 1999, p. 218) ».

Robert (2008, p. 10) attire l'attention sur le fait que :

> L'apprenant n'est pas seulement un élève qui emmagasine passivement des connaissances, c'est un individu qui participe activement à son apprentissage, qui en devient l'acteur parce qu'il s'est fixé des objectifs personnels à réaliser (Robert, 2008, p. 10).

D'autre part, l'autonomie peut indiquer le niveau de compétence en langue :

> C'est cette autonomie en tant qu'utilisateur de la langue qu'il faut développer à travers des situations d'apprentissage et des démarches d'apprentissage visant à développer des stratégies d'action (Bourguignon, 2011, n.p.).

Ce développement ne se réalise pas automatiquement, « il faudrait également amener les apprenants à réfléchir sur leurs besoins en termes de communication, les entraînant ainsi à une prise de conscience de leur apprentissage et à l'autonomie (CECRL, 2001, p. 46) ».

Il faudrait aussi noter la réflexion de Soler Millan. Selon lui, les apprenants « pourront la développer (l'autonomie) grâce à des outils fournis par l'enseignant et, plus important encore, grâce aux stratégies montrées par l'enseignant, et permettant d'agir et de mettre en œuvre de façon autonome ces outils (Soler Millan, 2016, p. 118) ».

Nous pouvons donc dire en somme que l'autonomie, est une prise de responsabilité et de contrôle de l'apprentissage passant par la participation active des apprenants à leur

apprentissage qui se développe avec un encadrement préalable via la réflexion des apprenants suscitée par les situations d'apprentissage.

2.4.2. L'autonomie dans l'apprentissage des langues

Nous devrons immédiatement faire la distinction entre l'autonomie générale et l'autonomie langagière. L'autonomie générale peut être définie en « la capacité de l'élève de prendre des initiatives dans la vie, y compris en contexte scolaire (Germain et Netten, 2004, p. 56) » alors que l'autonomie langagière sera celle de « la capacité de l'apprenant de prendre des initiatives langagières et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans la L2 (ibid., p. 56) » Dans notre cas, même si l'autonomie générale aura des effets sur l'autonomie langagière, nous nous intéresserons à l'autonomie langagière de l'apprenant.

2.4.3. Les compétences de l'autonomie

Selon Cembalo et Holec (1973), l'acquisition de l'autonomie nécessite une double préparation, l'une d'ordre psychologique, l'autre d'ordre technique. D'ordre psychologique impliquant « une certaine distanciation par rapport au processus d'apprentissage (ibid., p. 7) » et avec la conscience de la possibilité continue de cette distanciation n'impliquant « pas nécessairement une personne autre que celle qui apprend (par exemple un enseignant) (ibid., p. 8) ». Et une préparation d'ordre technique avec la disposition de certains outils méthodologiques dans l'objectif d'atteindre la capacité à procéder aux diverses opérations de l'apprentissage autonome. Selon les auteurs, les outils méthodologiques en question sont l'acquisition de compétence descriptive telle que les notions linguistiques de registre, le style, le lexique, la grammaire, etc. pour définir ses objectifs ; une compétence pédagogique pour pouvoir définir ses méthodes d'apprentissage et la connaissance de diverses sources de documents utilisables et la connaissance en ce qui concerne l'évaluation de celles-ci.

En nous référant à la catégorisation d'Albero, (2000) intitulée « Domaines d'application de l'autonomie dans les activités de l'apprenant », nous voyons que l'auteur considère l'autonomie « non plus comme une notion globale, mais comme un ensemble de compétences spécifiques (ibid., pp.145-146) ».

Tableau 2.3. *Domaines d'application de l'autonomie dans les activités de l'apprenant (Albero, 2000, pp.145-146)*

Domaine d'application	Exemple de compétences requises	Exemple de conduites attendues
Technique	Maîtriser les technologies utilisées, notamment numériques Actualiser les savoir-faire S'adapter face à la diversité des outils et supports Disposer d'un réseau de personnes-ressources	Utiliser sans difficulté un logiciel, un CD Rom ou une plate-forme de travail collaboratif Trouver de l'aide face à une difficulté d'ordre technique
Informationnel	Maîtriser les outils de la recherche documentaire (bibliothèques et fichiers, base de données, moteurs de recherche, portails et sites) Rechercher et trouver de l'information pertinente (modes d'interrogation, systèmes d'indexation, limites des outils) Actualiser savoirs et savoir-faire dans le domaine de la recherche documentaire Recueillir, stocker, gérer l'information obtenue Traiter et restituer l'information recueillie Référencer les sources selon les normes en vigueur	Compléter la documentation proposée dans le cadre de la formation Réaliser un exposé, un dossier, un mémoire Partager des informations dans le cadre d'un travail collaboratif
Méthodologique	Organiser son travail selon les objectifs, échéances et contraintes diverses (familiales, professionnelles, institutionnelles) Différencier objectifs personnels et objectifs institutionnels, (auto)évaluation formatrice et validation Être conscient du temps et de l'effort nécessaire à la réalisation d'une tâche Planifier et réguler son activité Se donner des critères de repérage des seuils d'acceptabilité de la performance et les mettre en regard avec les objectifs fixés	Respecter le calendrier institutionnel Respecter les délais de travail de divers groupes et enseignants Se donner les moyens d'atteindre les objectifs fixés (personnels et institutionnels) Se donner les moyens de valider les acquisitions réalisées au cours de la formation ou en dehors de celle-ci
Social	Communiquer pour apprendre Faire des situations d'échange des occasions d'apprentissage, si l'imitation et la	Réaliser un travail en collaboration avec des pairs Négocier les termes du travail à réaliser pour rendre compatibles
Social	comparaison avec autrui est vécue comme une source positive d'apprentissage Coopérer, échanger, partager l'information Se construire un réseau de personnes-ressources Demander et obtenir de l'aide Négocier pour rester en phase avec son projet personnel Développer une attitude d'ouverture, de tolérance, d'empathie envers ses interlocuteurs	les objectifs individuels, collectifs et institutionnels Interroger les ressources humaines pertinentes pour obtenir de l'aide Reformuler les réponses pour vérifier l'adéquation des représentations

Tableau 2.3. (Suite) *Domaines d'application de l'autonomie dans les activités de l'apprenant (Albero, 2000, pp.145-146)*

Cognitif	Analyser les éléments observés (repérer des indices, créer des liens, des catégories, comparer, discriminer, synthétiser) Recours à des opérations mentales diversifiées (induction, déduction, abduction), élargis à l'intuition, l'association par analogie Créer des liens entre les éléments nouveaux et les éléments stabilisés dans les représentations Anticiper par formulation d'hypothèses Réguler par des processus variés de vérification	Comprendre les contenus proposés dans le cadre de la formation Déceler les zones d'incompréhension ou de non-maîtrise Repérer les éléments suffisamment maîtrisés Réaliser les tâches prescrites
Métacognitif	Surveillance de la performance et conscientisation des démarches Activité réflexive sur l'action entreprise (interrelations entre objectifs, moyens mise en œuvre et résultats) Activité réflexive sur l'efficience des modalités d'apprentissage choisies (mémorisation, révisions, entraînements, simulations) et régulation des stratégies d'apprentissage Examen critique des démarches adoptées (efficience du travail individuel, de groupe, des interactions avec les personnes ressources) Régulations en fonction de l'analyse des situations rencontrées	Situer ses acquisitions antérieures par rapport à un programme de travail Clarifier ce qui est acquis et ce qui ne l'est pas Autoévaluer ses performances par rapport aux pairs et par rapports aux attentes institutionnelles, en termes de validation notamment Adapter les stratégies d'apprentissage selon les conditions et les objectifs de cet apprentissage
Psycho-affectif	Être capable de distanciation Réguler ses émotions lors des échanges et réalisation de tâches Être capable de mobilisation, d'initiative, de prise de risque Être conscient de ses (bio)rythmes et préférences (profil) en matière d'apprentissage pour mêler efficacité et plaisir Assumer sa part de responsabilité dans la formation	Vaincre le découragement, la crainte de ne pas réussir, l'anxiété liée au jugement et au sentiment de régression Faire preuve d'une persévérance efficiente Agir positivement sur la dynamique d'un groupe
Psycho-affectif	Actualiser une image positive de soi et de sa propre efficacité Tolérer une relative incertitude et perte de repères Analyser l'erreur et en faire une source d'apprentissage	

Comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessus, les compétences spécifiques mentionnées par l'auteur répondant à différentes questions dans l'acquisition de

l'autonomie par l'apprenant sont l'autonomie technique (utiliser quel outil ?), informationnelle (comment les utiliser ?), méthodologique (quand et comment s'organiser ?), social (comment coopérer ?), cognitive (comment j'apprends ?) métacognitive (comment s'autoréguler ?) et psycho-affective (comment me motiver ?).

Nous allons, dans la partie suivante prêter plus d'importance à ces notions pour exposer leurs relations avec les AC.

2.4.4. Les compétences spécifiques à l'autonomie et les AC

Nous allons, dans cette partie, essayer d'exposer les potentiels d'utilisation d'un AC dans l'expression écrite en relation avec les compétences spécifiques à l'autonomie. A titre d'exemple nous avons pris des dialogues / captures d'écran des AC créés par le chercheur.

2.4.4.1. La compétence technique de l'autonomie et les AC

Le potentiel d'un AC dans l'autonomie technique de l'apprenant pourrait être celui de la démonstration des outils technologiques dont il pourra faire usage lors de son apprentissage. Plus précisément, les AC étant de simple utilisation par leur nature de dialogue continue avec l'individu, ont la possibilité par le biais des dialogues préconstruits d'initier l'apprenant à faire usage de site Internet, ou autre outil (technologique dans notre cas mais avec la possibilité d'en intégrer d'autres), ce qui ouvrira une voie pour l'apprenant de prendre connaissance des outils dont il pourra faire usage et du comment en faire usage. En outre, l'idée que les jeunes (jeunes adultes dans le cas de l'université et de notre recherche) savent quel outil utiliser et comment les utiliser serait une fausse piste. Certes, ils sauront utiliser certains outils (technologiques ou autres) leur servant dans leur vie quotidienne, mais lorsque le sujet sera celui de leur apprentissage, la réponse sera évidemment différente puisqu'une grande possibilité de ne pas avoir eu besoin d'utiliser de tels outils résultera par le manque de savoir du *utiliser quel outil ?* Donnons un simple exemple pour concrétiser les choses :

> AC : Je commence : Je vous écris pour vous faire part de notre mécontentement
>
> AC : Nous devons ensuite rappeler ce qu'il s'est passé
>
> AC : Nous avions choisi etc. etc.
>
> AC : Euhh j'ai bien conjugué le verbe ? C'est la conjugaison au plus-que parfait ou au passé composé « nous avions choisi » ?
>
> Réponse de l'apprenant : x

Rappel : https://la-conjugaison.nouvelobs.com/regles/conjugaison/plus-que-parfait-de-l-indicatif-36.php (en cas de mauvaise réponse)

AC : Ok, à toi de continuer alors. Nous avions choisi…

(vers la fin)

AC : Ça leur apprendra ! :D

AC : On devrait peut-être contrôler avec un correcteur s'il y a des fautes : https://www.cordial.fr/enligne.php Quand tu auras fini, envoie-moi le texte sur mon mail s'il te plait :

Comme nous pouvons le voir, la machine demande à l'apprenant d'une part d'écrire mais aussi de contrôler son écrit via un correcteur en ligne.

2.4.4.2. La compétence informationnelle de l'autonomie et les AC

L'autonomie informationnelle, répondant à la question du comment utiliser un outil ? dans le cadre des recherches sur Internet, selon Nissen (2007), se construit de la façon suivante : « d'abord l'étudiant est orienté par des questions ou consignes et dispose d'une indication de liens à visiter, puis il fait une recherche libre, souvent sur un thème au choix (Nissen, 2007, p. 138) ».

D'où nous pouvons ressortir deux étapes : l'orientation de l'apprenant et la recherche libre de celui-ci.

Pour la première étape nous pouvons donner cet exemple de dialogue AC avec orientation

> AC : Alors avant tout je te laisse du temps pour faire ton choix. Donc, tu devras aller sur le site Internet de Voyages Pirates, ensuite tu auras le choix entre Vacances d'été en Espagne, Vacances d'été en Italie et Vacances d'été en Grèce. Clique sur la photo de la destination qui t'intéresse, lis la page, puis tu verras plusieurs informations. Pour finir, reviens vers le haut de la page et choisis une des offres qui est à la partie : Nos offres pas chères. C'est tout ! Je ferais la réservation pour nous deux.

Revenons ensuite, pour la deuxième étape de cette compétence, celle de la recherche libre, à l'exemple que nous avons donné pour l'autonomie technique mais cette fois-ci à la première partie de la consigne cachée.

> AC : Quel est la spécialité de ce pays ?
>
> Réponse de l'apprenant : x
>
> AC : Que peut-on manger là-bas ?
>
> Réponse de l'apprenant : x

Comme nous pouvons le voir, avec l'inclusion des liens de recherche dans la production écrite guidée et la possibilité d'inclure des consignes cachées pour assurer la recherche libre les AC ont le potentiel, selon nous, de venir en aide à l'acquisition de la compétence informationnelle de l'autonomie.

2.4.4.3. La compétence méthodologique de l'autonomie et les AC

Cette compétence de l'autonomie s'acquérant par l'apprenant à travers la question quand et comment s'organiser ? est susceptible d'être incluse dans l'apprentissage par le biais des AC avec des dialogues comme celui-ci :

> AC : Pour moi, tout va bien ! J'ai une excellente nouvelle, j'ai enfin démissionné ! Et tu sais que notre amie Annie est au Portugal en ce moment, je vais lui annoncer la nouvelle aujourd'hui (jusqu'à 20 heures, elle va au lit très tôt, tu sais bien:), tu peux m'aider ?

Comme nous pouvons le voir la limitation date/heure est susceptible de venir en aide dans l'organisation méthodologique de l'apprenant avec les rappels qui apparaitront dans le cas de manque d'organisation par l'apprenant, dans le cas d'utilisation de l'AC après le cours. Évidemment, l'utilisation est premièrement prévue dans le cours mais est possible à distance/ à la suite du cours / en cas d'absence de l'apprenant etc.

Instruction machine :

> Rappel (1) : Envoie un mail de rappel => Ehh, mais aide-moi, tu m'as complètement oublié ?
>
> Rappel (2) Envoie un mail de rappel => C'est presque l'heure :(

Même si ce genre d'inclusion de consigne cachée dans l'AC n'est que partiellement reliée ou ne recouvre que partiellement la compétence méthodologique de l'autonomie ; elle pourra être utile dans l'auto-organisation mentale de l'apprenant avec l'usage continu de celle-ci.

2.4.4.4. La compétence sociale de l'autonomie et les AC

La compétence sociale de l'autonomie se basant sur la coopération peut être travaillée par le biais des AC avec un double aspect. D'une part celle de la coopération qui sera requise par la machine qui imite justement l'individu avec laquelle l'apprenant est censé entrer en contact même si, pour l'instant, la machine ne pourra pas totalement prendre la place d'un être humain à part entière avec le système actuel de création d'IA

qui, dans très peu de cas, s'auto-forme, s'améliore. En tout cas, l'IA des AC n'est pas, à ce jour, suffisamment développée pour prendre entièrement la place d'un individu. D'autre part, les consignes cachées demandant la coopération lors de la conversation pourraient être un outil efficace dans l'initiation à la coopération qui résulterait par une acquisition de compétence sociale de l'autonomie avec l'usage répétitif des AC.

Les deux exemples démonstratifs de cet aspect seraient :

En ce qui concerne le travail de coopération avec la machine :

AC : Tu peux m'aider ?

On le fait ensemble ?

Tu peux contrôler, s'il te plait ?

Etc.

En ce qui concerne l'initiation à la coopération entre pairs :

AC : Voilà ! On a fini d'écrire le mail. Mais peux-tu l'envoyer à un(e) de tes camarades de classe pour qu'il puisse le contrôler ? Comme ça on sera sûr qu'il n'y aura pas de faute.

Comme nous pouvons le voir, l'AC a le potentiel de double usage dans l'acquisition de la compétence sociale de l'autonomie : d'une part sa présence elle-même, de l'autre la demande de coopération avec les pairs.

2.4.4.5. La compétence cognitive de l'autonomie et les AC

Comme dans toute activité cognitive, l'inclusion de l'AC n'aura qu'un effet secondaire dans l'acquisition de cette compétence puisque le terme de cognition renvoie « à l'ensemble des procédures qui se déroulent et des opérations qui se réalisent dans le cerveau des apprenants lors de l'acte d'apprentissage (Ayırır, 2011, p. 46) » et que même si « l'apprentissage est défini comme un acte individuel, cependant, il a besoin d'être supporté par des éléments externes (ibid., p. 47) ». Certes, les possibilités de changement de conduite diffèrent selon l'outil utilisé mais pour cette compétence, seuls les résultats que nous obtiendrons pourraient nous démontrer sa place dans l'acquisition de cette compétence de l'autonomie, sujet que nous exposerons dans la partie relative aux résultats.

2.4.4.6. La compétence métacognitive de l'autonomie et les AC

Encore une fois, l'acquisition de la compétence métacognitive de l'autonomie relève en grande partie de l'attitude de l'apprenant par le fait qu'elle englobe la compétence de « savoir réfléchir sur sa manière de travailler et d'apprendre et savoir la réguler, s'autoévaluer (Niessen, 2007, p. 135) ». D'ailleurs par le fait que « les compétences requises pour une autonomie cognitive dans un contexte donné recoupe celles des compétences métacognitives (Auvergne et Carrey, 2004, p. 5) » ; les traiter ensemble dans la partie résultats pourrait être plus fructueux au lieu d'exposer les potentiels de l'inclusion de l'AC dans les cours dans l'objectif d'aider l'apprenant dans l'acquisition de cette compétence de l'autonomie en question.

2.4.4.7. La compétence psycho-affective de l'autonomie et les AC

La compétence psycho-affective de l'autonomie, en relation avec l'estime de soi et la motivation est aussi un processus interne de l'apprenant lié à l'attitude de l'enseignant sur le sujet. Cela dit, la prise en charge et l'apport de l'enseignant dans cette motivation et amotivation n'est toujours pas possible, encore moins dans des classes où le nombre d'apprenant est élevé. C'est pour cela qu'il ne serait pas faux de dire qu'un enseignant peut *oublier* de motiver un apprenant ou l'aider dans la hausse de son estime de soi qui engendrerait une régulation des sentiments de celui-ci mais qu'une machine – l'AC dans notre cas- ne peut, par sa nature, l'oublier. Donnons un exemple pour être plus concret :

> AC : J'espère que tu n'as pas dit non :) parce que, en tout cas, j'ai besoin de ton aide !
>
> AC : Ce n'est pas une faute grave, clique sur le lien pour qu'on puisse se rappeler ensemble
>
> AC : Bravo ! Je n'en avais aucune idée !

Certes, diminuer l'acquisition de la compétence psycho-affective de l'autonomie en le seul encouragement provenant d'un AC serait une fausse piste mais nous allons exposer, plus bas dans la partie résultats, selon les réponses des apprenants, la place de cela, ses apports que nous considérons potentiel à l'instant.

2.4.5. Évaluer l'autonomie

Rappelons que « l'autonomie en didactique des langues signifie que l'apprenant ait la capacité de s'engager d'une manière active et responsable dans son processus d'apprentissage » et que c'est « une transformation qui s'obtient le plus souvent par le

biais d'une formation (Cruz Cárdenas, 2014, p. 24) ». L'objectif de ce guidage résulte ou devrait résulter par l'autonomie de l'apprenant qui apprendrait à apprendre avec « la capacité de préparer et de prendre les décisions concernant la définition, les contenus, l'évaluation et la gestion d'un programme d'apprentissage (Cuq, 2003, p. 21) ». Ce qui nous amène, sur le sujet de l'évaluation, à une double ouverture : d'une part évaluer le degré d'autonomisation de l'apprenant (par le fait qu'elle soit enseignée) et l'auto-évaluation de l'apprenant (puisque l'objectif final de l'évaluation autonome est celui-ci). Ajoutant que ces deux notions sont complémentaires et non contradictoires, nous devrons à présent exposer ces deux notions, l'auto-évaluation et l'évaluation de l'autonomie de l'apprenant.

L'auto-évaluation qui va de pair avec la notion d'autonomie « s'inscrit dans le cadre de la pédagogie de la réussite dans la mesure où elle permet à l'apprenant d'être autonome et responsable de sa formation individuelle (Sahbi, 2018, p. 34) ». Cette voie vers l'autonomie comporte plusieurs facteurs en soi. Sans revenir sur la notion d'autonomie exposée ci-dessus, nous pouvons dire que « l'auto-évaluation est un facteur de motivation et de prise de conscience. Elle aide les apprenants à connaître leurs points forts et reconnaître leurs points faibles et à mieux gérer ainsi leur apprentissage (CECRL, 2001, p. 143) ». Cette reconnaissance résultant par une meilleure gestion de l'apprentissage par l'apprenant nécessite une formation qui se forge au fur et à mesure de l'apprentissage car,

> Si l'objectif de l'auto-évaluation est de fournir à l'apprenant toutes les informations dont il a besoin pour contrôler son apprentissage, une formation de l'apprenant au niveau technique et psychologique lui s'avère donc indispensable (Benabbes, 2018, p. 42).

Nous allons donc, dans le cadre de cette recherche nous intéresser à la place, apports et limites de l'inclusion des AC dans l'apprentissage de la production écrite en FLE, en évaluant le développement de l'autonomie de l'apprenant avec l'usage de ceux-ci.

3. METHODOLOGIE

3.1. Méthode et Devis de la Recherche

Une étude de type mixte est prévue pour parvenir aux objectifs de cette recherche. Plus précisément, pour réaliser notre recherche nous avons choisi la recherche développement qui « a pour objectif premier de développer des outils matériels ou conceptuels utiles pour agir sur une situation locale donnée (Loiselle et Harvey, 2007, p. 46) ». Ce type de recherche est défini comme :

> soit l'étude du processus et de l'impact des efforts spécifiques de conception et de développement pédagogiques soit une situation dans laquelle quelqu'un exécute des activités de conception, de développement ou d'évaluation pédagogiques et étudie le processus en même temps ou l'étude du processus de conception, de développement et d'évaluation de l'enseignement dans son ensemble ou de composants de processus particuliers (Richey, Klein et Nelson, 2003, p. 1099).

Selon Richey, Klein et Nelson (2003) la notion de développement a une définition large lorsqu'elle est utilisée dans le contexte de la recherche, l'accent est sur la planification et la production mais comprend aussi une évaluation complète ; qui soit formative, sommative ou encore confirmative.

La recherche développement optant « à produire les modèles et les principes qui guident les processus de conception, de développement et d'évaluation (Klein et Nelson, 2003, p. 1102) » nous semble, par cette caractéristique, adéquate pour notre recherche. Ce type de recherche amenant à « la production d'objets matériels ou conceptuels s'appuyant sur des expériences empiriques ainsi que sur des connaissances théoriques et pratiques issues de recherches antérieures (Loiselle et Harvey, 2007, p. 55) » est, selon Richey, Klein et Nelson (2003), sous catégorisé en deux types de recherche développement variant en fonction de la recherche.

La recherche développement de Type 1, qui est l'une des sous-catégorisations en question, implique «généralement des situations dans lesquelles le processus de développement de produit utilisé dans une situation particulière est décrit et analysé et le produit final est évalué (…) ; les résultats sont généralement spécifiques au contexte et au produit (Richey, Klein et Nelson, 2003, p. 1102-1103) ». Quant à la recherche développement de Type 2, celle-ci est « orientée vers une analyse générale des processus de conception, de développement ou d'évaluation, abordés soit dans leur ensemble, soit en termes d'une composante particulière (ibid., p. 1103) ».

Tableau 3.1. *Les deux types de recherche développement, traduit par le chercheur (Richey, Klein et Nelson, 2003, p. 1103)*

	Type 1	Type 2
Axe	L'étude d'un projet de conception, de développement et/ou d'évaluation d'un produit ou d'un programme spécifique	L'étude de processus, d'outils ou de modèles de conception, de développement ou d'évaluation
Produit	Leçons tirées du développement de produits spécifiques et de l'analyse des conditions qui facilitent leur utilisation **Conclusions spécifiques au contexte**	Nouvelles procédures de conception, de développement et d'évaluation et/ou des modèles et des conditions qui facilitent leur utilisation. **Conclusion généralisée**

Suite aux informations mentionnées supra et résumées dans le tableau ci-dessus, nous devrons préciser que, notre recherche sera une recherche de développement de Type 1 avec l'étude de la conception, du développement et de l'évaluation d'un agent conversationnel optant à faire travailler la compétence d'expression écrite des apprenants de FLE ayant comme objectif de développer un produit spécifique (l'agent conversationnel) et d'analyser les conditions qui facilitent son utilisation avec une finalité d'avoir des conclusions spécifiques au contexte mentionné.

Ce type de recherche qui est « l'enquête la plus spécifique au contexte (Richey, Klein et Nelson, 2003, p. 1104) » et qui a « pour origine la conception et le développement d'un produit ou d'un programme pédagogique (ibid., p. 1104) » comporte une variation considérable de techniques d'études de cas selon les auteurs et « se caractérise(nt) par leur dépendance à l'égard de projets spécifiques au contexte et de conclusions spécifiques au contexte qui émergent de ces recherches (ibid., p. 1108) ».

Selon Richey, Klein et Nelson, (2003) les études de développement de Type 1 se « concentrent sur un produit, un programme, un processus ou un outil pédagogique donné » et reflètent un intérêt pour « l'identification soit de principes généraux de développement, soit de recommandations spécifiques à une situation (Richey, Klein et Nelson, 2003, p. 1114) ». Dans notre cas, nous utiliserons ce type de recherche pour la construction d'un outil pédagogique dans l'optique d'en ressortir des recommandations spécifiques à notre situation.

En ce qui concerne la démarche générale de recherche, suivant la réflexion de Loiselle et Harvey avec l'avantage d'amener à « une plus grande ouverture face aux données recueillies et aux pistes possibles de développement de l'objet (Loiselle et

Harvey, 2007, p. 50) », nous privilégierons une démarche inductive « qui accorde une place prépondérante aux données recueillies sur le terrain et considère le cadre théorique comme un élément parmi d'autres influençant la prise de décision (ibid., p. 54) » avec une approche de « développement centré sur les solutions » amenant « le concepteur à proposer une solution basée sur des analyses minimales et à raffiner cette solution en cours de développement (ibid., p. 51) ». Avec cela « le cadre théorique, constitue un des éléments considérés dans les prises de décision du chercheur-développeur au cours de son analyse réflexive sur l'expérience en cours plutôt que l'élément principal dictant le cadre d'analyse des données (ibid., p. 50) ». Ainsi « le chercheur-développeur, dans son processus de décision visant à raffiner le produit, considérera dans ses choix de développement ses propres réflexions, les perceptions, réflexions et actions des participants et les éléments tirés de l'analyse des écrits (ibid., p. 50) ».

Le modèle de recherche développement que nous poursuivrons dans notre recherche sera celle de Harvey et Loiselle (2009, p. 110) qui proposent cinq phases macroscopiques englobant plusieurs étapes se situant à un niveau plus microscopique de la démarche.

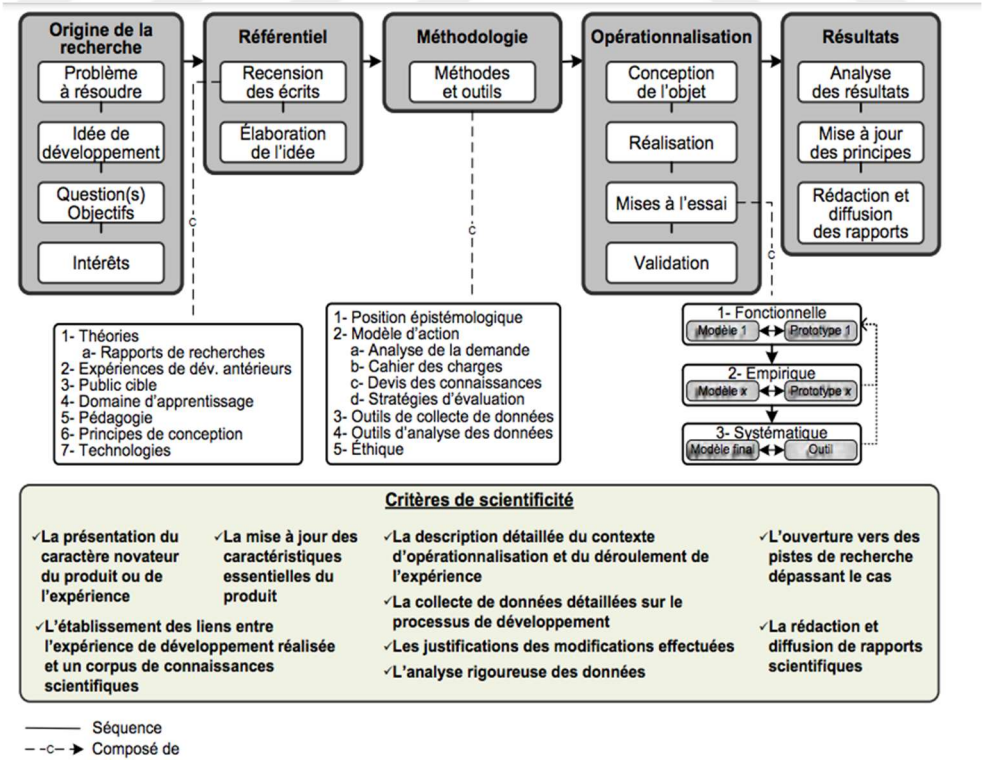


Figure 3.1. *Le modèle de recherche développement d'Harvey et Loiselle (Harvey et Loiselle, 2009, p. 110)*

Les cinq phases du modèle en question sont : Origine de la recherche, Référentiel, Méthodologie, Opérationnalisation et Résultats.

L'origine de la recherche, donc la première phase du modèle de recherche « peut provenir d'un problème à résoudre ou d'une idée de développement (Harvey et Loiselle, 2009, p. 111) » soulevant « une ou plusieurs questions (ibid., p. 111) » induisant « un but et [qui] amènent à définir les objectifs de la recherche et l'intérêt à réaliser une telle recherche (ibid., p. 111) ». Cette phase, dans le cadre de notre recherche est présente dans la partie problématique de la recherche.

La deuxième phase, la phase référentielle, est marquée par « la nécessité de positionner les différentes théories existantes sur le sujet de recherche (Harvey et Loiselle, 2009, p. 111) » avec « [le] cadre théorique, [le] cadre conceptuel ou [le] cadre de référence (ibid., p. 111) ». Selon les auteurs « cette phase inclut dans un premier temps la mise en évidence des appuis théoriques et empiriques justifiant les décisions à prendre en cours de développement (ibid., p. 111) », s'ouvrant sur la présentation de :

> diverses considérations théoriques couvrant un ensemble de champs dont :
> 1. les théories générales sur le sujet de recherche incluant les rapports de recherche qui s'y rapportent,
> 2. les expériences de développement antérieures,
> 3. les caractéristiques du public ciblé par le produit,
> 4. les particularités du domaine d'apprentissage couvert,
> 5. les approches pédagogiques et les stratégies d'apprentissage,
> 6. les principes régissant la conception du type de produit à développer,
> 7. les aspects technologiques mis en cause, lorsque nécessaire (Harvey et Loiselle, 2009, p. 111).

Tel que nous pouvons les associer, les théories générales sur le sujet de recherche (supra 2.1. Les TICE), les expériences de développement antérieures (supra 2.2.9. Les travaux antérieurs), les caractéristiques du public ciblé par le produit (3.2. Population et Echantillon de recherche), les particularités du domaine d'apprentissage couvert (supra 2.3. L'expression Écrite), les approches pédagogiques et les stratégies d'apprentissage (supra 2.1.7. Approche théorique de l'usage des TICE et 2.1.9. La place des TICE selon les méthodologies), les principes régissant la conception du type de produit à développer (supra 2.2. Les Agents Conversationnels) et les aspects technologiques mis en cause (supra 2.2.3. L'aspect technique) sont présents dans notre recherche.

La troisième phase du modèle, celle de la méthodologie est la phase «de recherche qui propose de positionner les méthodes et les outils de collecte et d'analyse de données

(Harvey et Loiselle, 2009, p. 112) ». Pour cette phase, les auteurs précisent que « les outils de collecte de données seront choisis de façon à amasser des données tout au long du processus de développement de l'objet (ibid., p. 112) ».

Dans la phase d'opérationnalisation, définie telle par les auteurs, il « s'agit de l'articulation entre la conception de l'objet, la réalisation, les différentes mises à l'essai et la validation du produit (Harvey et Loiselle 2009, p. 112) ».

La dernière phase du modèle, la phase résultats est celle dans laquelle « le chercheur-développeur fait la synthèse des analyses de données réalisées en cours de route (Harvey et Loiselle 2009, p. 112) » avec comme résultat final «la mise à jour de principes de conception relatifs à ce type d'expérience (ibid., p. 112) ».

Une deuxième méthode de recherche dont nous ferons usage sera du modèle chronologique. Selon Büyüköztürk et. al. (2008, p. 208) cette méthode de recherche est utilisée afin de tester les effets d'une variable sur un groupe avec l'usage d'un même outil pour les mêmes individus, au moins huit fois, dans l'optique d'observer les changements liés à cette variable chez les individus.

Notre recherche sera donc régie selon la méthode recherche développement de Type 1 impliquant « généralement des situations dans lesquelles le processus de développement de produit utilisé dans une situation particulière est décrit et analysé et le produit final est évalué (Richey, Klein et Nelson, 2003, p. 1102) » en adoptant une posture épistémologique interprétative se traduisant en une démarche principalement qualitative basée sur le modèle de recherche de Harvey et Loiselle (2009) privilégiant une démarche inductive « qui accorde une place prépondérante aux données recueillies sur le terrain et considère le cadre théorique comme un élément parmi d'autres influençant la prise de décision (Loiselle et Harvey, 2007, p. 54) » avec une approche de « développement centré sur les solutions » amenant « le concepteur à proposer une solution basée sur des analyses minimales et à raffiner cette solution en cours de développement (ibid., p. 51)» se finalisant avec le développement d'un outil technologique et éducatif dont l'étude sera qualifiée d'étude mixte avec principalement des outils de collecte de données qualitatives, soutenues par des outils de collecte de données quantitatives et le modèle chronologique qui nous servira à observer les changements chronologiques de certaines données collectées selon les règles de ce modèle.

3.2. Population et Échantillon de la Recherche

Dans l'objectif d'observer les apports et les limites de l'utilisation des Agents conversationnels dans l'apprentissage de l'expression écrite dans une classe de FLE, nous avons tiré un échantillon non-probabiliste avec la méthode d'échantillonnage de convenance. Donc le choix des individus ne sera pas aléatoire mais raisonné. Dans le cas de notre recherche les individus ont été choisis par le fait qu'ils aient choisi le cours d'expression écrite, le deuxième semestre de la première année de licence du Département Français Langue Etrangère de la Faculté de Pédagogie de l'Université Anadolu. Nous aurons par cela des possibilités de conclusions applicables à l'univers duquel est tiré l'échantillon accessible représentant de l'ensemble « dont les éléments sont choisis parce qu'ils ont les mêmes propriétés et qu'ils sont tous de même nature (Grawitz, 1998, p. 593) ».

3.3. Outils de Collecte des Données

Les données étant « qualifiées primaires, lorsqu'elles sont recueillies directement auprès de sources de première main au moyen d'enquêtes, d'observations ou d'expérimentation (Kassogué, Kassogué et Dolo, 2019, p. 1403) », notre recherche sera basée sur des données primaires.

Une étude de type mixte étant prévue pour parvenir aux objectifs de cette recherche est en lignée avec le modèle recherche développement. Notre recherche sera fondée sur deux axes ; recueil des données qualitatives et des données quantitatives sur lesquelles seront fondées nos analyses et commentaires.

Les outils de collecte de données quantitatives en question sont : un questionnaire autonomie et la collecte des productions écrites finales des apprenants en fin de semestre.

Les outils de collecte de données qualitatives en question sont : un entretien semi-dirigé, les productions écrites et auto-évaluation des apprenants pour les tâches pendant le semestre et les notes de terrain du chercheur pour avoir une vue sur l'inclusion des AC dans sa généralité.

Nos instruments de recueil de données sont donc : un questionnaire, un entretien semi-dirigé, les productions écrites des apprenants, les corrections auto-évaluées des apprenants, un questionnaire relatif aux stratégies d'écriture des apprenants, les corrections des experts de production écrite finale des apprenants et les notes de terrain.

Nous devrons aussi, avant de continuer avec les outils de collecte de données, nous pencher sur la question de l'éthique de la recherche. Selon Mongeau (2011) :

> L'enquêteur doit prendre en compte la considération d'ordre éthique et obtenir l'autorisation auprès des hautes autorités et doit également préparer et présenter un formulaire de consentement pour chaque participante et participant (Mongeau, 2011, p. 99 cité par Kassogué, Kassogué et Dolo, 2019, p. 1404).

Ainsi, la dimension éthique de la recherche est assurée d'une part grâce au formulaire de consentement présenté aux apprenants (annexe 1), d'autre part avec l'autorisation prise le 26.10.2021 auprès de la commission d'éthique de l'Université Anadolu.

3.3.1. Outils de collecte de données qualitatives

Notre recherche se basant principalement sur des données qualitatives, il serait évident de commencer par la présentation de celles-ci : un entretien semi-dirigé, la production écrite des apprenants auto-évaluée et les notes de terrain.

3.3.1.1. Entretien semi-dirigé

Un entretien semi-dirigé sera utilisé comme l'un des moyens de collecte de données qualitatives. Nous devrons préalablement définir la notion. Selon Quivy et Campenhoudt (2011, p. 171)

> L'entretien semi-directif, ou semi-dirigé, (…) n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises. Généralement, le chercheur dispose d'une série de questions-guides, relativement ouvertes, à propos desquelles il est impératif qu'il reçoive une information de la part de l'interviewé. Mais il ne posera pas forcément toutes les questions dans l'ordre où il les a notées et sous la formulation prévue. Autant que possible, il « laissera venir » l'interviewé afin que celui-ci puisse parler ouvertement, dans les mots qu'il souhaite et dans l'ordre qui lui convient. Le chercheur s'efforcera simplement de recentrer l'entretien sur les objectifs chaque fois qu'il s'en écarte et de poser les questions auxquelles l'interviewé ne vient pas par lui-même, au moment le plus approprié et de manière aussi naturelle que possible (Quivy et Campenhoudt, 2011, p. 171).

Par l'avantage naturel de n'être que partiellement guidé, ce genre d'entretien laisse la liberté à l'individu de s'exprimer, tel que le précisent les auteurs, sans pour autant sortir du cadre de questionnement. Nous allons, dans cette recherche préférer un entretien oral semi-dirigé basé sur la littérature, dont les questions seront traduites dans la langue maternelle des apprenants pour avoir des réponses plus approfondies, suite à laquelle nous

transcrirons le verbatim traduit pour analyser en détail les réponses des apprenants dans leur auto-évaluation de leurs compétences relatives à l'autonomie langagière.

Les questions de cet entretien semi-dirigé sont formulées par le chercheur à partir de la littérature relative et les travaux d'Albero (2003) sur l'autonomie.

Nous répèterons à deux reprises cette entrevue en question, une au début de notre recherche et une à la fin de notre recherche pour mieux exposer les changements dans l'autonomie des apprenants.

Les questions de l'entretien semi-dirigé, en lignées avec la théorie seront donc :

1. Peux-tu prendre en main ton propre apprentissage ou penses-tu avoir besoin d'aide pour ton apprentissage ?
2. Nous travaillerons avec une intelligence artificielle qui imitera un francophone, que penses-tu de l'utilisation d'un tel nouvel outil technologique pendant le semestre prochain ?
3. Y a-t-il des sites spécifiques auxquels tu te réfères ? Peux-tu nous dire comment tu effectues tes recherches en ligne ? »
4. En classe, as-tu peur que ton professeur ou tes camarades de classe jugent tes idées ou critiquent tes connaissances en français ?
5. Comment apprends-tu le français ?
6. Prépares-tu un plan d'écriture ?
7. Contrôles-tu tes fautes après avoir fini d'écrire ?
8. Quelle est ta réaction lorsque tu commets des fautes en français ?

Pour assurer une bonne compréhension des questions et laisser la liberté de s'exprimer dans leur langue maternelle aux apprenants (annexe 2), puisque ceux-ci sont/ seront de niveau B1 et B1+ et peuvent par le souci de commettre des fautes préférer de ne pas s'exprimer, nous avons posé les questions dans leur langue maternelle, donc en turc.

3.3.1.2. Production écrite des apprenants (auto-évaluation)

Nous analyserons à deux reprises la production écrite des apprenants. L'une sera les productions écrites que réaliseront les apprenants pour finaliser les tâches AC (dont nous exposerons les raisons et modalités sous ce titre) et la production écrite qui sera demandée à la fin de la recherche (en fin de semestre) sans support AC.

L'un des objectifs primaires étant de rendre autonome l'apprenant, tel que nous l'avons mentionné plus haut et l'auto-évaluation étant une notion allant de pair avec la notion d'autonomie, nous allons à chaque fin de session demander aux apprenants d'auto-évaluer leurs productions écrites. Rappelant qu'« une formation de l'apprenant au niveau technique et psychologique (…) s'avère (…) indispensable (Benabbes, 2018, p. 42) » dans le cadre de lui faire gagner une autonomie, nous voyons toute utilité de lui fournir des questions avec lesquelles il sera apte à s'auto-évaluer. Dans notre cas, tel que nous allons le préciser plus bas, la production finale allant être notée avec une grille de DELF, nous proposerons aux apprenants de répondre au questionnaire ci-dessous que nous avons préparé sur les lignes directrices de la grille de correction de la production écrite DELF B1. L'utilisabilité et le choix de formulation des questions seront soumis à l'avis des experts.

3.3.1.3. Notes de terrain

Nous utiliserons aussi nos notes de terrain en tant que support à notre analyse dans l'optique d'avoir une vue générale sur l'intégration des AC dans les classes de FLE.

Les notes de terrain qui ont « l'objectif de se souvenir des événements, quelle que soit la nature des événements (Baribeau, 2005, p. 109) » nous seront utiles dans le cadre où le nombre de cours dans lesquels seront utilisés les AC seront assez élevés (huit cours au total) pour que nous puissions nous rappeler en détail des événements qui surviendront lors des cours. Plus précisément, nous prendrons des notes descriptives concernant « les données de recherche, les observations ; la description de faits, d'événements, la consignation de conversations, etc. (ibid., p. 109) » pendant la recherche.

3.3.2. Outils de collecte de données quantitatives

Nous devrons à présent, présenter les outils de collecte de données quantitatives qui sont : la production écrite des apprenants (évaluation critériée) et le questionnaire autonomie.

3.3.2.1. Examen de confirmation du niveau de langue

Nous avons proposé aux experts, cinq questions d'expression écrite, de niveau B1, formulées par le chercheur suivant la logique des questions de DELF niveau B1, qu'ils ont classées dans le tableau destiné à cette fin en commençant de la question la plus

adéquate à la moins adéquate dans le cadre de la vérification du niveau des apprenants. Nous avons (puisqu'il y avait cinq questions) donné des points, selon les réponses des experts, entre un et cinq. Par cela nous avons pu choisir une seule question ; celle qui collecta le plus de points, c'est-à-dire celle qui était vue la plus adéquate selon les réponses combinées des experts.

Les questions présentées étaient :

1- Un(e) de vos amis français vous demande les conditions d'admission des étudiants à l'université en Turquie. Expliquez-lui globalement le système et dites ce que vous en pensez.

   - Est-ce nécessaire d'avoir un examen d'entrée à l'université ?
   - Est-ce important d'avoir de bonnes notes au lycée pour réussir à l'université ?
   - Quels sont les avantages et inconvénients du système d'admission Turc aux universités ? (160 mots environ)

2- Vous avez acheté un téléviseur dans un grand magasin électronique mais une fois à la maison il ne marche pas ! Ecrivez une lettre de réclamation au magasin soit pour demander la réparation soit pour demander un remboursement. (160 mots environ)

3- Votre belle-mère, française, un peu naïve, croit facilement aux appels téléphoniques malveillants comme « vous avez gagné une voiture toute neuve appelez-nous » ; évidemment l'objectif est de prendre l'argent de cette pauvre femme. Ecrivez-lui une lettre pour la mettre en garde. (160 mots environ)

4- Un(e) de vos amis français que vous avez rencontré(e) lors de votre stage Erasmus veut venir en Turquie pour les vacances d'été. Il/Elle ne sait pas trop quoi faire, écrivez-lui pour lui proposer : les endroits qu'il peut visiter, ce qu'il peut faire là-bas, ce qu'il doit éviter de faire. Vous pouvez aussi parler de la culture turque etc. (160 mots environ)

5- Depuis plus d'une année les cours universitaires sont en ligne. Quels sont, selon vous, les avantages et inconvénients des cours en ligne. Préfèreriez-vous le cours en présentiel ou en ligne ? Ou encore un système hybride ? (160 mots environ)

Le choix des experts fut comme suit :

Tableau 3.2. *Les choix des experts concernant les questions de l'examen de confirmation du niveau de langue*

	Expert no.1	**Expert no.2**	**Expert no.3**		**E1+E2+E3**
Numéro de la question	**Classification de l'expert**	**Classification de l'expert**	**Classification de l'expert**	**Question**	**Points total**
1 (5 points)	4	5	1	**1**	**13**
2 (4 points)	1	1	5	**2**	4
3 (3 points)	3	2	3	**3**	8
4 (2 points)	2	3	2	**4**	7
5 (1 points)	5	4	4	**5**	10

La question choisie par les experts fut donc :

Un(e) de vos amis français vous demande les conditions d'admission des étudiants à l'université en Turquie. Expliquez-lui globalement le système et dites ce que vous en pensez.

- Est-ce nécessaire d'avoir un examen d'entrée à l'université ?
- Est-ce important d'avoir de bonnes notes au lycée pour réussir à l'université ?
- Quels sont les avantages et inconvénients du système d'admission Turc aux universités ? (160 mots environ)

La question ci-dessus sera utilisée en début de cours, sous forme d'un examen de 45 minutes (annexe 3), se déroulant en une session pour assurer que le niveau langagier des apprenants soit bien le niveau supposé, le niveau B1. Les sujets sont seulement choisis par des experts et les productions seront aussi évaluées et notées par des experts ayant l'habilitation de lecture des examens de DELF A1-B2.

3.3.2.2. Production écrite des apprenants (évaluation critériée)

Nous ferons usage de l'évaluation critériée pour les productions écrites que réaliseront les apprenants en fin de semestre sans support AC pour avoir une vue générale entre l'écart et le rapprochement dans l'acquisition des objectifs de niveau. Nous utiliserons, plus précisément une grille d'évaluation qui est « l'un des principaux outils de l'évaluation critériée (Bouarab-Dahmani et Viallet, 2014, p. 2) » et qui « consiste à

établir une correspondance entre d'une part le résultat d'une tâche (…) et d'autre part des critères de qualité de ce résultat associé à une échelle à plusieurs degrés de performance (ibid., p. 2) ». Rappelons que dans notre cas les apprenants devront être des B1 accomplis (ayant commencé le semestre avec le niveau B1.1). Les productions en question seront notées avec l'utilisation d'une grille critériée : la grille de production écrite DELF, niveau B1 (annexe 4). Ayant plus haut exposé la place d'une telle grille dans l'évaluation du FLE, nous nous contenterons d'apporter la grille en question dans cette partie. La production écrite des apprenants sera notée, pour chaque production, par trois experts ayant l'habilitation DELF A1/A2/B1/B2.

3.3.2.3. Questionnaire relatif à l'autonomie

Le questionnaire pour l'autonomie sera un de nos outils de collecte de données dont les résultats seront analysés pour vérifier et appuyer les résultats que nous obtiendrons avec les outils qualitatifs relatifs à l'autonomie. Le questionnaire en question sera en format numérique sous forme de questionnaire auto-administré mis en ligne avec Google forms. Cette forme sera d'ailleurs « pertinente pour un cours qui utilise les TIC (Cardona, 2015, p. 214) ». L'utilisation de la forme auto-administré du questionnaire s'explique par ses avantages tel « recueillir les témoignages transcrits et réfléchis ou médités (Sayad et Nawal, 2016, p. 160) ».

Ce questionnaire sera administré deux fois, une au début et une à la fin des cours afin que l'on puisse comparer les apports et limites des AC sur le sujet de l'autonomie langagière de l'apprenant dans l'optique d'avoir des données quantitatives nécessaires en tant que support à notre analyse qualitative sur l'autonomie des apprenants.

Les points attribués aux réponses sont entre 1 (minimum) et 5 (maximum) ; donc sera attribuée pour chaque case notée une valeur de 0,8 puisque nous devrons soustraire le chiffre minimum du chiffre maximum, ce qui nous donnera l'intervalle mentionnée. L'analyse sera donc basée sur trois intervalles : la note inférieure résultant de l'addition des deux notations inférieures à savoir les cases 1 et 2, ce qui nous donne un total de 2,6 (note minimale plus les deux notes inférieures) ; la note moyenne que nous obtenons en additionnant la valeur de la réponse correspondant à la case 3, donc une valeur entre 2.61 et 3,4 au total et la note supérieure que nous avons obtenus en additionnant les valeurs (0,8 chacune) correspondante aux cases 4 et 5 pour obtenir les valeurs de 4,20 et 5 respectivement.

Tableau 3.3. *L'appellation des niveaux*

Case	Valeur	Total	Niveau
1	1	1,8	Inférieur
2	0,8	2,6	Inférieur
3	0,8	3,4	Moyen
4	0,8	4,2	Supérieur
5	0,8	5	Supérieur

Le questionnaire autonomie (annexe 5) visant à questionner l'autonomie liée aux processus d'apprentissage des apprenants est construit sur sept domaines d'application de l'autonomie dans les situations de formation : technique, informationnelle, méthodologique, sociale, cognitive, métacognitive et psychoaffective. Les questions sont conçues par Cardona (2015, p. 380), dans le cadre d'une thèse de Doctorat visant à exposer l'autonomie dans une classe de licence de langues vivantes à l'Université d'Antioquia/ Colombie.

Le questionnaire est composé de sept parties avec au total 44 questions, dont 38 à option limitée et 6 sans options, à compléter librement. Les options limitées, sont critériées par une échelle allant de 1 à 5. Les sept parties en question étaient relatives : au domaine technique (partie I), au domaine informationnel (partie II) au domaine méthodologique (partie III), au domaine social (partie IV), au domaine cognitif (partie V), au domaine métacognitif (domaine VI) et au domaine psychoaffectif (partie VII).

3.3.2.4. Questionnaire relatif à l'utilisation des stratégies d'écriture

Le questionnaire relatif à l'utilisation des stratégies d'écriture (annexe 6) sera administré à deux reprises. L'une en début d'intervention et une en fin d'intervention. L'administration des questionnaires sera entreprise suite à la réalisation d'une tâche en début de semestre et une tâche en fin de semestre. Le questionnaire aussi en forme numérique, et sous forme de questionnaire auto-administré mis en ligne avec Google forms.

Ce questionnaire, formulé par le chercheur selon les stratégies utilisables présentes dans le guide pédagogique du Conseil des ministres de l'éducation du Canada (2008) et la littérature relative est approuvé par trois experts et composé de quatre parties : avant

l'écriture (partie I) pendant l'écriture (partie II), après l'écriture (partie III), et pour la généralité de la tâche (partie IV) avec au total 29 questions. La séparation en quatre parties des stratégies en question relève de la nature de celles-ci. Tel serait l'exemple de la stratégie de planification présente dans le guide : « Je fais un remue-méninge et je note mes idées » sous la formulation « J'ai réalisé un remue-méninge et j'ai noté mes idées » dans notre grille dans la partie « avant l'écriture » puisqu'elle est par sa nature une stratégie dispensable avant de commencer un écrit. Nous avons, dans l'objectif de collecter plus facilement les réponses ajoutées, des options : oui / non / ce n'était pas le cas etc.

3.4. Les Agents Conversationnels

Les Agents Conversationnels créés dans le cadre de cette recherche seront construits selon la technique drag-and-drop via le site chatteron.io. Il sera fait usage de huit AC au total dans le cadre de la recherche. Dans cette partie, nous commencerons avec la présentation des objectifs du niveau ciblé selon le CECRL, poursuivrons avec la schématisation logique de l'Intelligence Artificielle, continuerons avec la présentation du logiciel, énumérerons les objectifs généraux des cours, ferons suivre cette partie avec les stratégies d'expression écrite visée, ensuite continuerons avec les composantes d'autonomie visées et conclurons avec la présentation de l'organisation des cours dans lesquels la recherche sera réalisée.

3.4.1. Schématisation logique de l'Intelligence Artificielle

Les dialogues peuvent être utilisés ou pas selon les réponses des apprenants. Plus précisément, selon les réponses attendus et inattendus, les suites de conversation que proposera l'IA seront différentes. Par exemple si l'IA demande *tu peux m'aider ?* (Module 1) les réponses pourraient être :

Cas 1 : oui, bien sûr, oui bien sûr etc. => la conversation continue avec le module 2 (: merci !).

Cas 2 : non, je ne veux pas etc. => la conversation continue avec le module 3 ou module de suite (: j'ai besoin de ton aide ☹ je vais quand même demander ma question, réponds-moi s'il te plait).

Cas 3 : toutes réponses non relatives comme des réponses en turc, combinaison de lettres au hasard etc. => la conversation passe par le module 4 (: je n'ai pas compris, tu peux réécrire ?).

Cas 4 : en cas de continuation imprévue par l'IA, la conversation continue avec le module de suite (le module 3).

Donc pour schématiser :

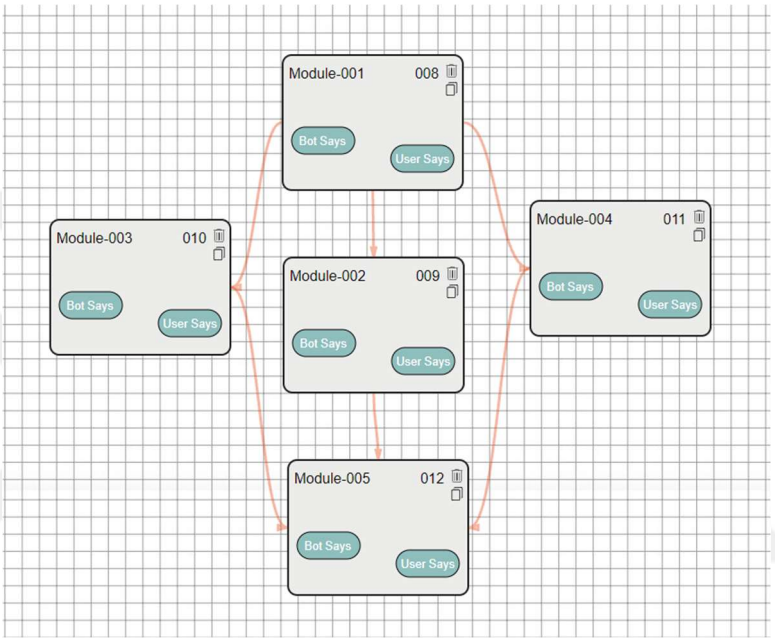


Figure 3.2. *Schématisation logique de l'Intelligence Artificielle*

Nous retrouvons donc plusieurs choix dans le cadre de la conversation, la version standard sera présente plus bas dans la partie relative. Nous devrons donc, pour conclure cette partie, dire que l'IA sera entièrement présente dans l'usage des AC et qu'elle modifiera les modules de conversation à utiliser selon les réponses des apprenants.

3.4.2. Présentation du logiciel utilisé

Les AC créés sont construits avec la méthode *drag-and-drop* qui permet de déplacer des éléments avec la souris via le site Internet Chatteron.io. Ce site permet la construction des AC et est modifiable sur plusieurs aspects : le choix d'un texte dynamique ou statique (figure 3.3), la possibilité d'addition de bouton dans le dialogue (figure 3.4.), la possibilité d'ajout d'une location (figure 3.5.), d'ajout de lien (figure 3.6.) ou d'image dans les choix (figure 3.7.), d'ajout de vidéo (figure 3.8.) ou de dossier (figure 3.9.), de modification, de

conversation selon les réponses (figure 3.10.) ou selon les choix cliqués (figure 3.11.) ou de la réaction de la machine lors d'une réponse vide (figure 3.12.), le choix du module qui suivra telle ou telle conversation (figure 3.13.), le choix de passer directement à un autre module (figure 3.14.), la possibilité d'entraîner l'AC par le biais des conversations (figure 3.15.), le choix du lieu de promotion de l'AC (figure 3.16.), le choix de la configuration Web de l'AC (figure 3.17.), le choix de la configuration conversationnelle de l'AC (figure 3.18.), la possibilité d'ajout d'animation dans les AC (figure 3.19.).

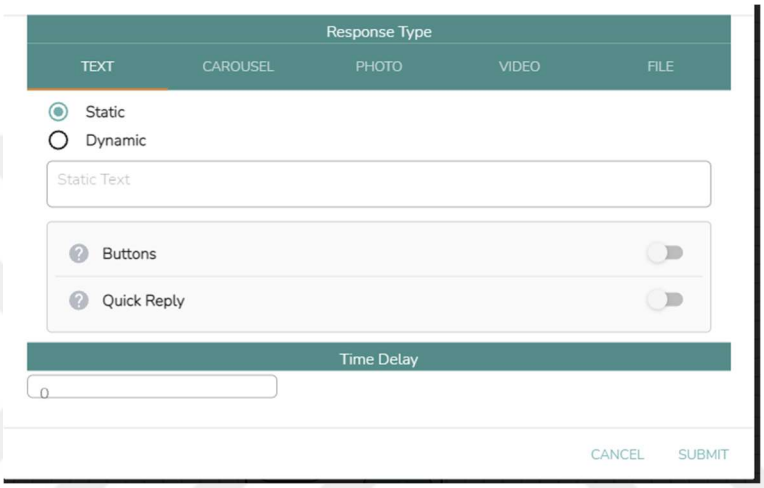


Figure 3.3. *Présentation du logiciel (1)*

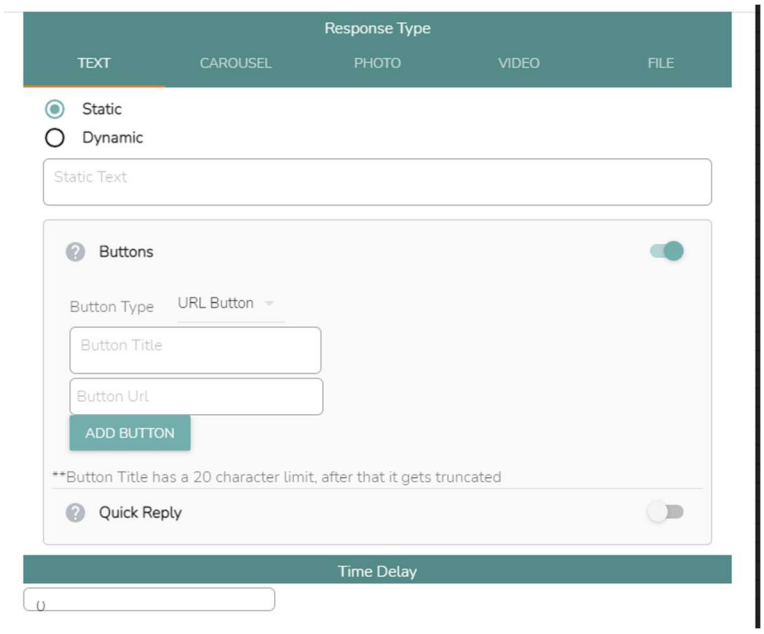


Figure 3.4. *Présentation du logiciel (2)*

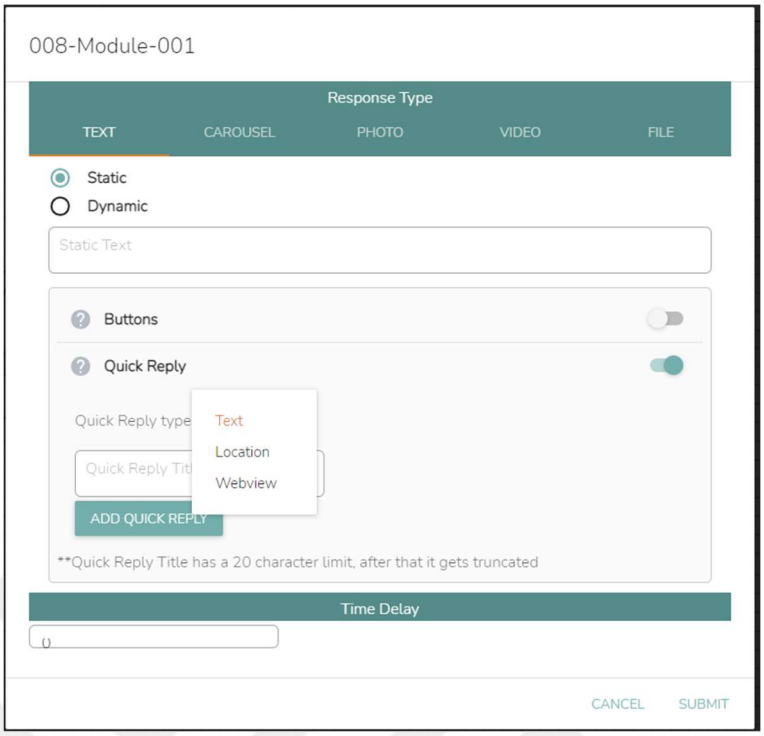


Figure 3.5. *Présentation du logiciel (3)*

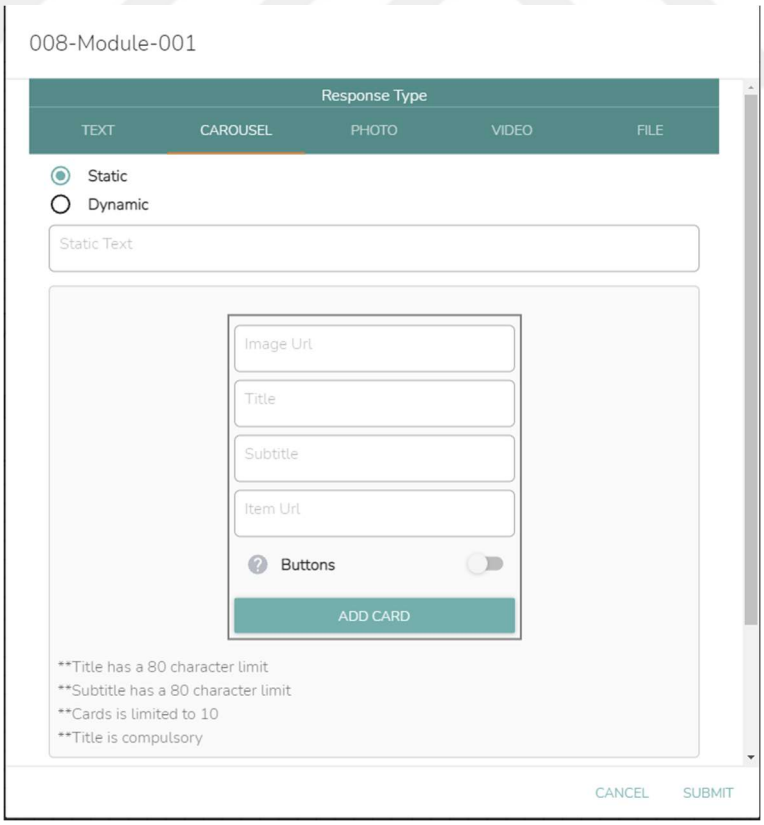


Figure 3.6. *Présentation du logiciel (4)*

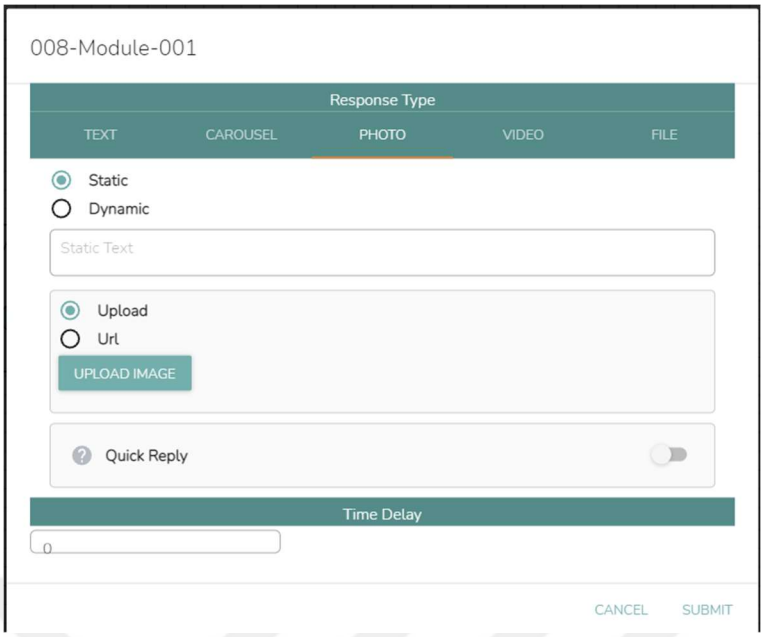


Figure 3.7. *Présentation du logiciel (5)*

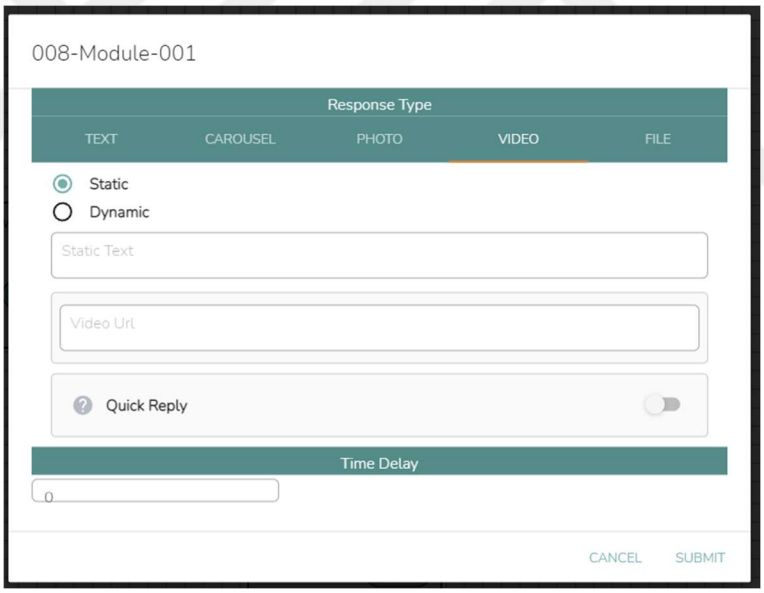


Figure 3.8. *Présentation du logiciel (6)*

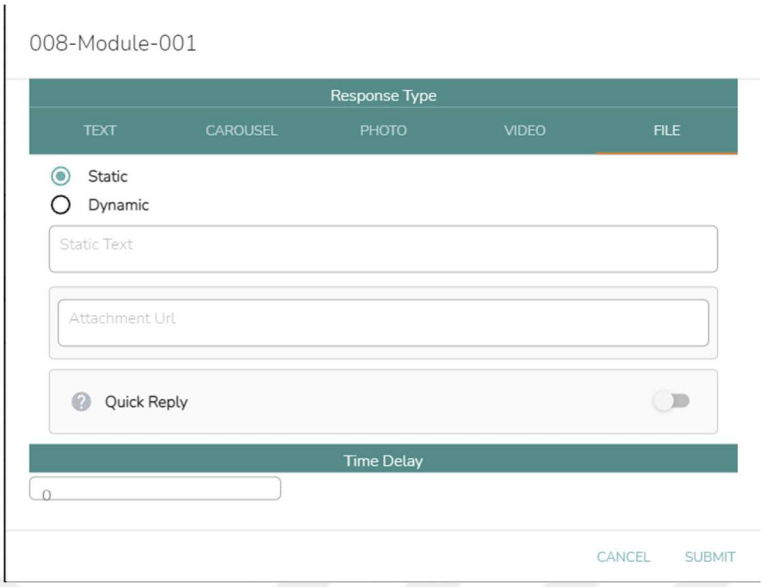


Figure 3.9. *Présentation du logiciel (7)*

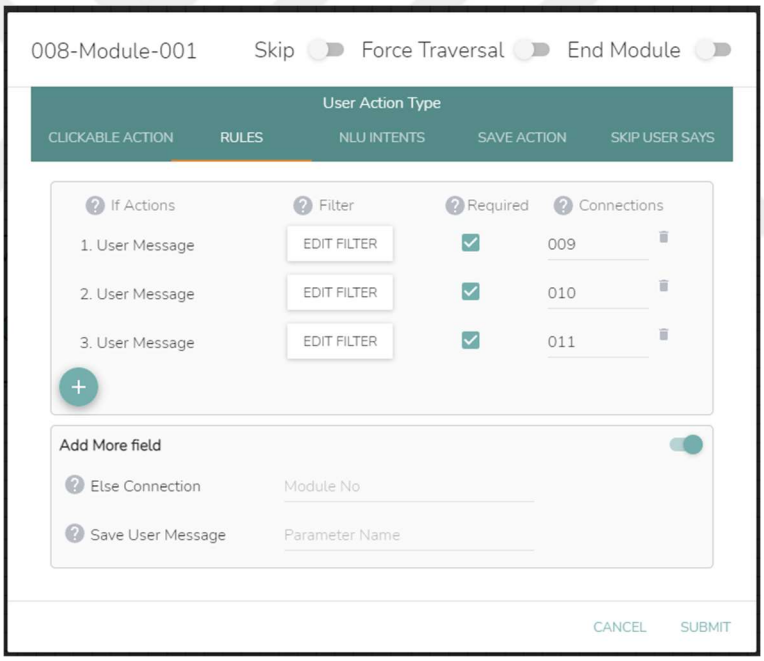


Figure 3.10. *Présentation du logiciel (8)*

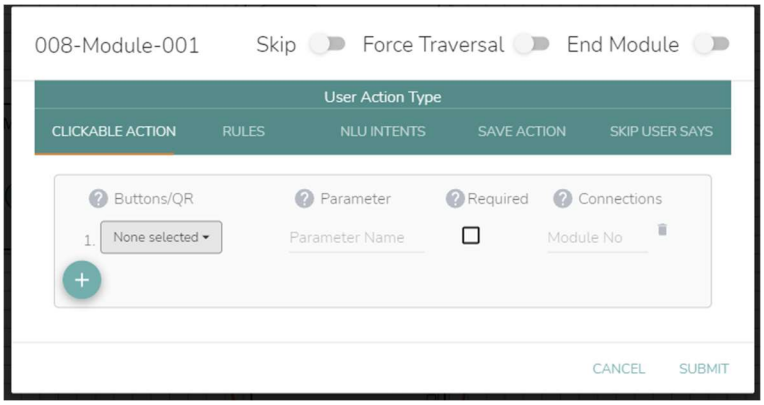


Figure 3.11. *Présentation du logiciel (9)*

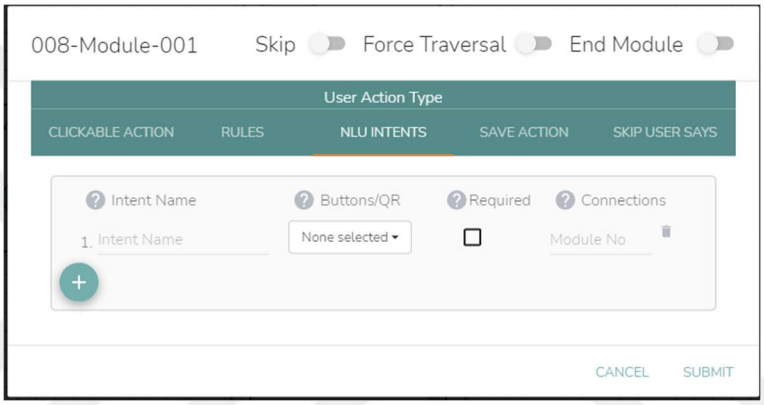


Figure 3.12. *Présentation du logiciel (10)*

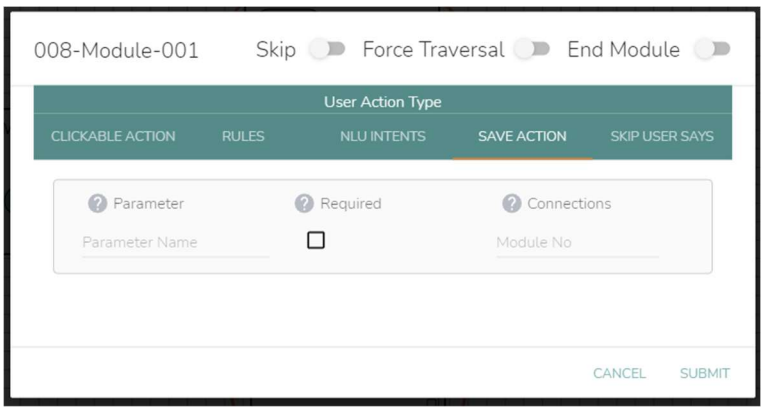


Figure 3.13. *Présentation du logiciel (11)*

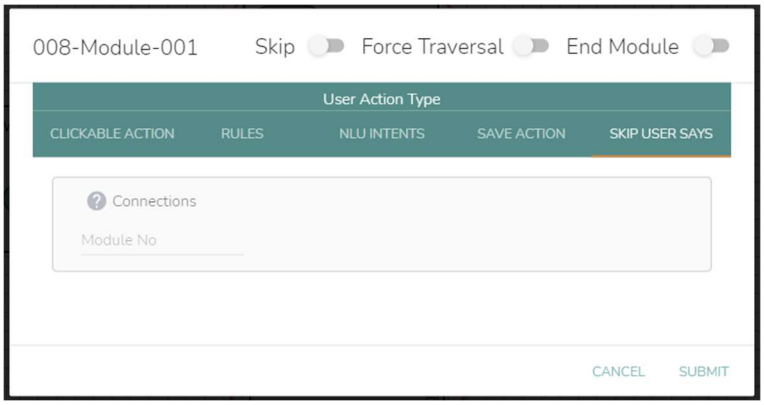


Figure 3.14. *Présentation du logiciel (12)*

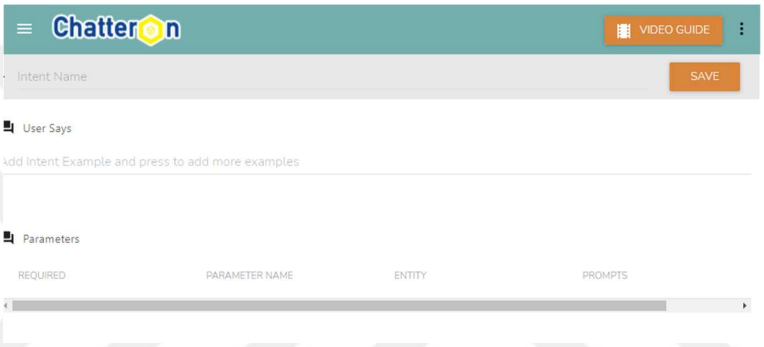


Figure 3.15. *Présentation du logiciel (13)*

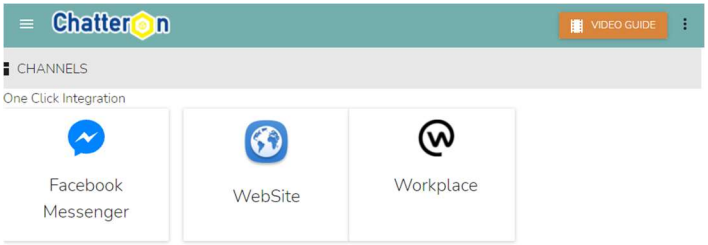


Figure 3.16. *Présentation du logiciel (14)*

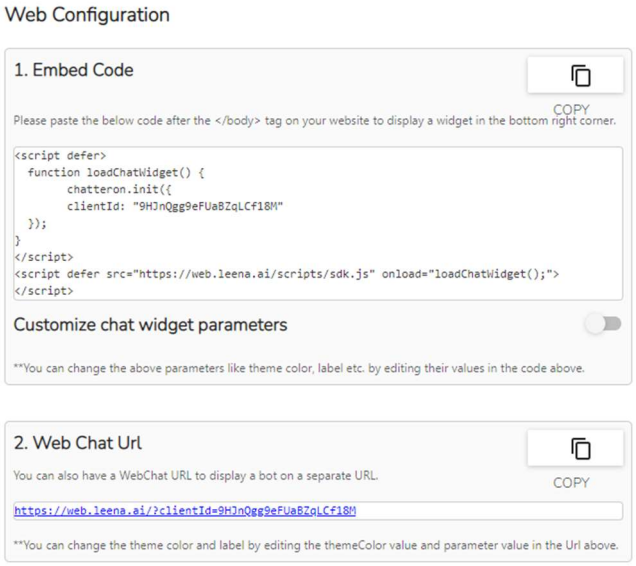


Figure 3.17. *Présentation du logiciel (15)*

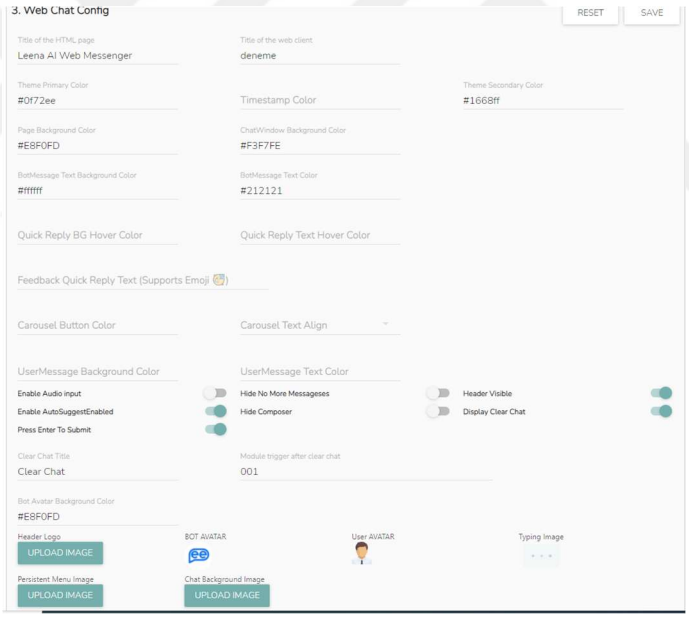


Figure 3.18. *Présentation du logiciel (16)*

Figure 3.19. *Présentation du logiciel (17)*

3.4.3. Objectifs généraux des cours

Nous allons, dans cette partie, présenter les objectifs généraux du cours formés avec les descripteurs du niveau de langue B1+, donc celui de notre recherche, que nous avons tirés du volume complémentaire du CECRL (2020). En nous référant au volume complémentaire du CECRL (2020), nous pouvons en dégager de celui-ci les descripteurs du niveau B1+ pour pouvoir élaborer et construire les AC sur les objectifs conformes aux descripteurs. En nous référant donc aux descripteurs du CECRL du niveau B1+ relatif à l'expression écrite et avec la prise en compte de ce qui pourrait être enseigné par le biais des agents conversationnels, le tableau ci-dessous apparait en ce qui concerne les objectifs à atteindre.

Tableau 3.4. *Objectifs du niveau B1+*

Objectifs CECRL Niveau B1+				
Mode de communication	**Activité, stratégie ou compétence**	**Echelle**	**Niveau**	**Descripteur**
Réception		Identifier des indices et faire des déductions (à l'oral/signé et à l'écrit)	B1+	Peut exploiter différents types de connecteurs (numériques, temporels, logiques) ainsi que le rôle des paragraphes clés dans l'organisation générale du texte afin de mieux comprendre l'argumentation.
Réception		Identifier des indices et faire des déductions (à l'oral/signé et à l'écrit)	B1+	Peut extrapoler le sens d'un passage d'un texte en prenant en compte le texte dans son ensemble.
Réception		Identifier des indices et faire des déductions (à l'oral/signé et à l'écrit)	B1+	Peut identifier le sens de mots et de signes inconnus à l'aide du contexte sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts.
Réception		Identifier des indices et faire des déductions (à	B1+	Peut, extrapoler du contexte le sens d'éventuels mots et signes inconnus et en déduire le sens de la phrase à

Tableau 3.4. (Suite) *Objectifs du niveau B1+*

Réception		l'oral/signé et à l'écrit)	B1+	condition que le sujet en question soit familier.
Production		Planification	B1+	Peut répéter à l'avance et essayer de nouvelles expressions et combinaisons de mots et solliciter des commentaires.
Production		Compensation	B1+	Peut définir les caractéristiques de quelque chose de concret dont le nom/le signe lui échappe.
Production		Compensation	B1+	Peut exprimer le sens d'un mot /un signe en en donnant un autre signifiant quelque chose de semblable (par ex., « un camion pour voyageurs » pour « un bus »).
Interaction	Interaction en ligne	Conversation et discussion en ligne	B1+	Peut publier en ligne des récits d'événements sociaux, d'expériences et d'activités, se référer à des liens ou des médias embarqués et partager des impressions personnelles.
Interaction	Interaction en ligne	Transactions et coopération en ligne axées sur des objectifs	B1+	Peut s'engager dans des transactions en ligne qui supposent un échange important d'informations, à condition que les interlocuteurs évitent d'utiliser une langue complexe et soient prêts à répéter et reformuler si nécessaire.
Interaction		Faire clarifier	B1+	Peut demander des détails supplémentaires et des clarifications à d'autres membres du groupe de façon à faire avancer la discussion.
	Compétence linguistique	Étendue linguistique générale	B1+	Possède une gamme assez étendue de langue pour décrire des situations imprévisibles, expliquer les points principaux d'un problème ou d'une idée avec assez de précision et exprimer

Tableau 3.4. (Suite) *Objectifs du niveau B1+*

	Compétence linguistique	Étendue linguistique générale	B1+	sa pensée sur des sujets abstraits ou culturels tels que la musique ou le cinéma.
	Compétence linguistique	Correction grammaticale	B1+	Communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers ; en règle générale, a une bonne maîtrise grammaticale malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général de ce qu'il/elle veut exprimer reste clair.
	Compétence pragmatique	Développement thématique	B1+	Peut développer une argumentation suffisamment bien pour être compris la plupart du temps sans difficulté.
	Compétence pragmatique	Cohérence et cohésion	B1+	Peut introduire un contre argument dans un texte simple discursif (par exemple avec « cependant »).
	Compétence pragmatique	Précision	B1+	Peut expliquer les points principaux d'une idée ou d'un problème avec une précision suffisante.

Ces descripteurs qui sont, tel que nous l'avons précisé plus haut, tirés du volume complémentaire du CECRL (2020), seront inclus en tant qu'objectifs généraux dans les AC qui constitueront notre cours pendant lequel la collecte des données et l'analyse seront effectuées.

3.4.4. Stratégies d'expression écrite visées

Nous allons, dans cette partie, présenter les stratégies d'expression écrite visées dans les cours qui seront donnés dans le cadre de la recherche. Ces stratégies sont tirées

du guide pédagogique du Conseil des Ministres de l'Education du Canada (2008) et reformulées par le chercheur.

Tableau 3.5. *Stratégies cognitives d'expression écrite visées*

Stratégies cognitives d'expression écrite visées	
Stratégie	***Stratégies visées***
La planification	La précision d'intention et l'identification du destinataire ; l'activation des connaissances antérieures sur le sujet ; la collecte d'informations, la notation d'idée résultant d'un remue-méninge ; le choix d'idées ; l'organisation des idées, la construction générale du texte et la demande d'avis des pairs.
Les ébauches	La transformation des idées en phrases, l'enchainement de celles-ci de façon cohérente, l'utilisation des expressions et mots convenables et le respect de la structure du texte.
La révision	La vérification des idées en fonction de la situation de communication, de leurs cohérences, de la fluidité du texte, de la présence de la façon de l'expression propre au scripteur et l'assurance des choix lexicaux et syntaxique.
La correction	Laisser des marques d'autocorrection pour la vérification des lexique, syntaxe, grammaire etc. ; le recours aux manipulations syntaxiques avec l'idée d'une meilleur compréhension et maîtrise de l'aspect syntaxique de la phrase ; l'application des connaissances du scripteur en ce qui concerne le fonctionnement de la langue pour corriger le vocabulaire, la syntaxe, la ponctuation, l'orthographe lexicale et grammaticale.
La publication et diffusion	Le choix de mode de transcription pour la réécriture du texte, la prévision de la mise en page, la vérification de la lisibilité du texte final, le partage de celui-ci avec le destinataire et le recueille des commentaires de celui ou ceux-ci.
La célébration	La célébration avec les pairs et la célébration des pairs.

Tableau 3.6. *Stratégies métacognitives d'expression écrite visées*

Stratégies métacognitives d'expression écrite visées	
Stratégie	***Stratégies visées***
La planification	La fixation d'objectif, la planification de la façon d'aborder en fonction des objectifs, l'identification des connaissances et habilités, l'administration des stratégies s'étant montrées utiles auparavant et la prévision d'efficacité de stratégie de recherche et d'organisations d'idées.
Les ébauches	L'ajustement du plan, la vérification de l'efficacité des moyens employés pour assurer la progression et l'enchainement des idées et l'annotation de l'ébauche avec l'idée de rectification si besoin.

Tableau 3.6. (Suite) *Stratégies métacognitives d'expression écrite visées*

La révision	L'adoption d'un but de révision dans les relectures et l'application des stratégies de révision appropriées résultant du choix.
La correction	L'adoption d'un but de correction dans les relectures et l'application des stratégies de correction appropriées résultant du choix.
La publication et diffusion	L'évaluation de la mise en page et de la forme finale et l'évaluation de mise en forme.
La célébration	Faire le bilan des apprentissages (des points forts et des défis), discuter les stratégies d'écritures avec le professeur et avec les pairs et témoignage des expériences de scripteur.

Tableau 3.7. *Stratégies socio-affectives d'expression écrite visées*

Stratégies socio-affectives d'expression écrite visées	
Stratégie	***Stratégies visées***
La prise de conscience des émotions	L'identification des émotions ressenties à l'égard de la tâche d'écriture proposée, l'analyse des émotions personnelles et la détermination de celles qui révèlent au sujet d'écriture, la création de liens avec la francophonie (nous pensons que cette stratégie est adaptable selon la culture de l'apprenant) et l'expression de la façon dont la rédaction de texte affecte le scripteur.
La motivation	L'adoption d'attitude positive par rapport à la tâche, l'acceptation de réalisation de la tâche malgré l'incertitude, l'identification des raisons d'efforts du scripteur dans la réalisation de la tâche, l'évaluation des chances de succès, la considération des choix à réaliser pour assurer le bon déroulement de la tâche, continuer le travail jusqu'à la finalisation et la prise de décision dans l'objectif d'augmenter la motivation par rapport à l'écrit.
La clarification et la vérification	La demande de précision à propos de l'objectif et consigne de la tâche, la demande de l'aide et la vérification de la bonne compréhension de la tâche grâce à la demande d'aide des pairs ou de l'enseignant.
La coopération	La planification du travail d'équipe, la prise de responsabilité personnelle et coopérative, le partage des idées, des moyens et des ressources, l'ouverture au dialogue coopératif, et l'encouragement et félicitation des membres d'équipe.
La gestion de l'anxiété	L'évaluation du degré d'anxiété, l'utilisation de diverses techniques pouvant réduire l'anxiété, penser aux réussites antérieures, miser sur les points forts et la concentration sur les chances de succès.

Ces stratégies d'expression écrite que nous avons tâché de présenter dans la partie précédente, tirées du guide pédagogique du Conseil des Ministres de l'Education du

Canada (2008) sont, tel que nous l'avons précisé, les stratégies visées dans les cours via l'utilisation des AC.

3.4.5. Composantes de l'autonomie visées

Nous allons, dans cette partie, présenter les composantes de l'autonomie visées par l'utilisation des AC dans le cadre de notre recherche. Ces composantes sont tirées du travail d'Albero (2000, pp. 145-146) intitulé « Domaines d'application de l'autonomie dans les activités de l'apprenant »

Tableau 3.8. *Composantes de l'autonomie visées (Albero, 2000, pp. 145-146)*

Composantes de l'autonomie visées	
Composante	**Composantes visées**
La compétence technique de l'autonomie	Maîtriser les technologies utilisées, notamment numériques. Actualiser les savoir-faire. S'adapter face à la diversité des outils et supports. Disposer d'un réseau de personnes-ressources.
La compétence informationnelle de l'autonomie	Maîtriser les outils de la recherche documentaire (bibliothèques et fichiers, base de données, moteurs de recherche, portails et sites). Rechercher et trouver de l'information pertinente (modes d'interrogation, systèmes d'indexation, limites des outils).
La compétence informationnelle de l'autonomie (Suite)	Actualiser les savoirs et savoir-faire dans le domaine de la recherche documentaire. Recueillir, stocker, gérer l'information obtenue. Traiter et restituer l'information recueillie. Référencer les sources selon les normes en vigueur.
La compétence méthodologique de l'autonomie	Organiser son travail selon les objectifs, échéances et contraintes diverses (familiales, professionnelles, institutionnelles). Différencier les objectifs personnels et objectifs institutionnels, l'(auto)évaluation formatrice et la validation. Être conscient(e) du temps et de l'effort nécessaire à la réalisation d'une tâche Planifier et réguler son activité. Se donner des critères de repérage des seuils d'acceptabilité de la performance et les mettre en regard avec les objectifs fixés.
La compétence sociale de l'autonomie	Communiquer pour apprendre.

Tableau 3.8. (Suite) *Composantes de l'autonomie visées (Albero, 2000, pp. 145-146)*

La compétence sociale de l'autonomie	Faire des situations d'échange des occasions d'apprentissage, si l'imitation ou la comparaison avec autrui est vécue comme une source positive d'apprentissage. Coopérer, échanger, partager l'information. Se construire un réseau de personnes-ressources. Demander et obtenir de l'aide. Négocier pour rester en phase avec son projet personnel. Développer une attitude d'ouverture, de tolérance, d'empathie envers ses interlocuteurs.
La compétence cognitive de l'autonomie	Analyser les éléments observés (repérer des indices, créer des liens, des catégories, comparer, discriminer, synthétiser). Recours à des opérations mentales diversifiées (induction, déduction, abduction), élargies à l'intuition, l'association par analogie. Créer des liens entre les éléments nouveaux et les éléments stabilisés dans les représentations. Anticiper par formulation d'hypothèses. Réguler par des processus variés de vérification. Surveillance de la performance et conscientisation des démarches. Activité réflexive sur l'action entreprise (interrelations entre objectifs, moyens mise en œuvre et résultats). Activité réflexive sur l'efficience des modalités d'apprentissage choisies (mémorisation, révision, entraînement, simulation) et régulation des stratégies d'apprentissage.
La compétence cognitive de l'autonomie	Examen critique des démarches adoptées (efficience du travail individuel, de groupe, des interactions avec les personnes ressources). Régulation en fonction de l'analyse des situations rencontrées.
La compétence psycho-affective	Être capable de distanciation. Réguler ses émotions lors des échanges et réalisation de tâches. Être capable de mobilisation, d'initiative, de prise de risque. Être conscient(e) de ses (bio)rythmes et préférences (profil) en matière d'apprentissage pour mêler efficacité et plaisir. Assumer sa part de responsabilité dans la formation. Actualiser une image positive de soi et de sa propre efficacité. Tolérer une relative incertitude et perte de repères. Analyser l'erreur et en faire une source d'apprentissage.

Suite à cette mise sous tableau des composantes de l'autonomie que nous avons tâché d'expliquer et de mettre en relation avec notre intervention dans les parties concernées, il serait utile d'exposer l'organisation des cours.

3.4.6. Organisation des cours

Les cours seront divisés en deux parties, chacun de 45 minutes, de façon conforme au temps prévu pour les cours en présentiels au sein de l'Université Anadolu dans laquelle se réalisera notre recherche.

1re partie du cours

Cette partie durera environ 45 minutes. Chaque cours fondé sur un AC (annexe 7) commence, pour assurer l'authenticité et l'aspect naturel, avec une salutation provenant de la machine avec plusieurs choix de réponse dans le cadre d'une conversation amicale, professionnelle ou autres. La machine, pour en donner l'exemple, incitera avec des questions (voir supra 2.2.7.3. Les consignes AC) à la production d'un texte. Cette partie est marquée par une préparation à la production avec des lectures, rappels grammaticaux, rappels lexicaux ou autres moyens sensés préparer l'apprenant à une production authentique. Nous pouvons donner comme exemple celui-ci : Si un apprenant ne fait pas de fautes dans l'orthographe grammaticale en conjuguant un verbe à l'imparfait, la machine continuera avec le module suivant inscrit dans son intelligence artificielle mais dans le cas inverse, elle guidera l'apprenant jusqu'à la transcription correcte du verbe en question par différents moyens que nous avons cités plus haut.

2e partie du cours

Cette partie durera aussi environ 45 minutes. L'apprenant, dans cette partie, sera guidé par le biais de consigne qui lui sera énoncée sous forme de dialogue naturel par la machine (ex : Tu peux m'aider à écrire cette lettre de démission ?) qu'il devra auto-corriger suite aux instructions présentes dans son dialogue avec la machine pour, en fin de cours, produire une production écrite adéquate aux objectifs et au sujet du cours.

Suite à cette présentation générale des cours, nous devrons à présent aussi présenter chaque cours avec son titre qui sera explicatif de son sujet central, des objectifs du CECRL (annexe 8) sur lesquels le cours repose et avec la capture d'écran de la conversation standard. Cela dit, nous devrons encore une fois préciser qu'il ne sera pas possible de transcrire tous les aléas possibles dans la conversation puisque l'imprévu est une notion extrêmement présente dans le cas de notre recherche. Donc, avec plusieurs

choix dans presque toutes les lignes, la transcription de chacune sera un travail sans apport significatif car chaque dialogue se transcrit directement sur le site Internet que le chercheur gère.

3.5. Déroulement de l'Intervention

Il sera question de 2 heures de cours d'expression écrite sur une période de 12 semaines du second semestre de l'année scolaire 2021-2022. Nous présenterons la démarche avec un schéma et un tableau incluant les outils.

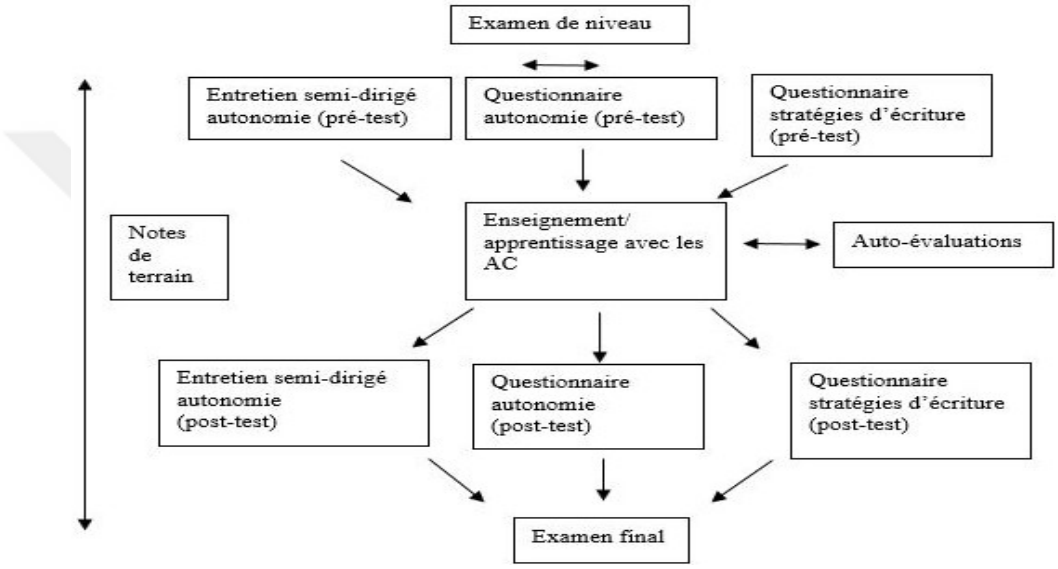


Figure 3.20. *Déroulement de l'intervention (schéma)*

Tableau 3.9. *Déroulement de l'intervention (tableau)*

Date	Cours	Outil (1)	Outil (2)	Objectifs
21.02.2022	Semaine d'abandon/ajout des cours	Examen de confirmation de niveau	Questionnaire de stratégies d'écriture (pré-test)	Contrôler le niveau présumé et collecter les données relatives à l'utilisation des stratégies d'écriture
28.02.2022	Réunion avec les apprenants	Entretien semi-dirigé sur l'autonomie (pré-test)	Questionnaire sur l'autonomie (pré-test)	Évaluer le degré du développement de l'autonomie
7.03.2022	AC (1)	Auto-évaluations	Notes de terrain	Assurer la prise de responsabilité de l'apprenant de sa formation individuelle
14.03.2022	AC (2)	Auto-évaluations	Notes de terrain	Assurer la prise de responsabilité de l'apprenant de sa formation individuelle

Tableau 3.9. (Suite) *Déroulement de l'intervention (tableau)*

21.03.2022	AC (3)	Auto-évaluations	Notes de terrain	Assurer la prise de responsabilité de l'apprenant de sa formation individuelle
28.03.2022	AC (4)	Auto-évaluations	Notes de terrain	Assurer la prise de responsabilité de l'apprenant de sa formation individuelle
18.04.2022	AC (5)	Auto-évaluations	Notes de terrain	Assurer la prise de responsabilité de l'apprenant de sa formation individuelle
25.04.2022	AC (6)	Auto-évaluations	Notes de terrain	Assurer la prise de responsabilité de l'apprenant de sa formation individuelle
09.05.2022	AC (7)	Auto-évaluations	Notes de terrain	Assurer la prise de responsabilité de l'apprenant de sa formation individuelle
16.05.2022	AC (8)	Auto-évaluations	Notes de terrain	Assurer la prise de responsabilité de l'apprenant de sa formation individuelle
23.05.2022		Entretien semi-dirigé sur l'autonomie (post-test)	Questionnaire sur l'autonomie (post-test)	Comparer le stade d'autonomie initial et final.
30.05.2022		Examen final	Questionnaire de stratégies d'écriture (post-test)	Avoir une vue générale entre l'écart et le rapprochement dans l'acquisition des objectifs de niveau et comparer l'utilisation des stratégies d'écriture

3.5.1. Changements survenus lors de l'intervention

Nous avons remarqué qu'avec le site Google Forms que nous avons utilisé pour collecter certaines données telles les auto-évaluations, l'utilisations des stratégies d'écriture etc. si les cookies n'étaient pas nettoyés, le site envoyait une nouvelle fois les mêmes réponses de certains apprenants à des dates différentes et rendait plus difficile la collecte des données en question. Nous avons donc continué dès la cinquième tâche à

collecter les données via Microsoft Forms que nous avons trouvé beaucoup plus organisé, plus simple, sans fautes et visuellement meilleur.

Un autre changement fut celui de la création d'une application mobile dans l'objectif de pouvoir rappeler les tâches que devaient accomplir les apprenants : non seulement l'envoi de la tâche réalisée mais aussi pour pouvoir rappeler les auto-évaluations que devaient compléter les apprenants après chaque tâche. Cette application mobile (annexe 9) était composée de deux pages : l'une où l'apprenant pouvait (en cas de besoin) suivre quelle conversation AC devait être entreprise à quelle date et une autre où l'apprenant devait répondre à des questions relatives aux rappels. Nous avons aussi ajouté des photos-stock aux caractères fictifs pour renforcer l'illusion du réel.

4. ANALYSE DES DONNEES

Nous avons, au total, fait usage de six outils de collecte de données. Nous avons : réalisé un test servant à confirmer le niveau des apprenants, administré à deux reprises un questionnaire relatif à l'autonomie (une au début de la recherche et une à la fin), administré à deux reprises un entretien semi-dirigé (une au début de la recherche et une à la fin), organisé une discussion thématique de groupe, collecté les auto-évaluations des apprenants relatives aux tâches qu'ils ont réalisées à la fin de chaque conversation avec l'IA, collecté les auto-évaluations relatives aux stratégies d'écriture à deux reprises (une au début de la recherche et une à la fin) et réalisé un examen final dans l'optique de contrôler les acquisitions langagières du niveau visé.

Dans le cadre de l'analyse des données, nous allons analyser les résultats obtenus de l'enquête sur le niveau des apprenants, des auto-évaluations des apprenants relatives aux tâches de l'IA, des notes de terrain, de la discussion thématique de groupe, de l'examen final puis nous allons effectuer une analyse comparative des questionnaires sur l'autonomie, une analyse comparative des enquêtes par questionnaire sur les stratégies d'écriture utilisées par les apprenants et une analyse comparative des entretiens avec les apprenants.

4.1. Enquête sur le Niveau des Apprenants

Nous pouvons voir, avec l'enquête sur le niveau des apprenants réalisée au début du cours (annexe 10) que douze apprenants sur quinze au total ayant participé avaient le niveau B1 ; niveau nécessaire pour être inclus dans la recherche. Deux apprenants parmi les quinze en question n'ont pas eu le niveau et un des apprenants a dû arrêter les cours à cause des problèmes de santé même s'il avait le niveau requis. La recherche a donc été réalisée avec douze apprenants ayant le niveau B1 avec un éventail de note allant de 50 jusqu'à 94 sur 100. La note 50/100, conformément à la notation de l'examen de DELF, examen duquel la grille de notation a été empruntée, a été acceptée comme la note suffisante pour dire que l'apprenant avait le niveau B1 pour l'expression écrite. La moyenne générale des apprenants ayant le niveau est de 65,8/100. Rappelons que la notation a été réalisée par deux experts, autre que le chercheur, ayant une habilitation d'examinateur valable DELF A1/A2/B1/B2 à la date de l'annotation en question.

Tableau 4.1. *Enquête sur le niveau des apprenants*

	Note 1	Note 2	Mo. /25	Mo. /100
K1	24	23	23,5	94
K2	13	12	12,5	50
K3	18	18	18	72
K4	16	15	15,5	62
K5	15	15	15	60
K6	17	17	17	68
K7	12	13	12,5	50
K8	19	19	19	76
K9	22	20	21	84
K10	13	14	13,5	54
K11	13	13	13	52
K12	18	16	17	68
X1[1]	8	9	8,5	34
X2[1]	7	9	8	32
X3[2]	22	20	21	84

[1] : X1 et X2 n'ont pas eu le niveau B1

X3[2] : A dû arrêter les cours à cause des problèmes de santé

4.2. Notes de Terrain

Pendant le premier cours (09.03.2022) réalisé via l'AC, nous avons remarqué que certains apprenants ont eu du mal à comprendre la dynamique de la conversation avec l'intelligence artificielle. A ce point-là, même si la présentation de l'AC avait été faite oralement, nous avons vu la nécessité de préparer une mini présentation écrite qui a comblé ce manque. Une autre remarque serait que la grande majorité des apprenants était curieuse par rapport à cette nouveauté ; ce qui est totalement compréhensible dans le cadre où c'était la première fois qu'ils utilisaient un agent conversationnel en classe. Il faudrait aussi noter que la communication entre les apprenants, malgré le silence dû à la curiosité et l'aspect individuel de la conversation, était tout de même présente ; les apprenants qui avaient du mal à comprendre certaines phrases ou ne maitrisaient pas totalement l'aspect technique, demandaient des recommandations à leurs camarades de classes. La possibilité de travail de groupe que nous n'avions pas prévu s'est mise en place de facto : un des apprenants n'a pas pu continuer à la conversation à cause de sa faible batterie et a continué (après permission) avec un autre apprenant à converser avec l'AC. Nous avons observé que l'entre-aide pourrait être bénéfique dans ce cas car d'un

côté l'apprenant apprend avec sa conversation avec l'AC mais apprend aussi par le biais d'une entre-aide. La seule critique négative apportée par les apprenants, lors de cette première utilisation était le manque d'un dictionnaire interne. Les critiques positives étaient : « je comprends ce qu'il me dit, ça me motive », « enfin un exercice de mon niveau, ni en dessus, ni en dessous » et « j'ai à un moment oublié que c'était vous (le chercheur) qui aviez préparé cette conversation, j'ai cru que j'étais en train d'écrire à un français ».

Pendant le deuxième cours (16.03.2022) les apprenants étaient plus sociaux, avaient moins de doutes pour coopérer en se posant entre eux des questions telles « comment dire ..., sur quel choix tu as cliqué etc. ». Ce qui nous montre la présence d'une certaine aisance d'utilisation. Les apprenants au lieu de se concentrer sur le « comment utiliser ? » ont, dès le deuxième cours, pu se concentrer sur la question « qu'est-ce que je peux écrire ? ». La critique positive, exprimée par plusieurs apprenants dans de différents moments de la conversation, a été celle de la liberté de choix. Ce qui nous laisse penser que cette liberté de choix en question est assez importante pour les apprenants car la quasi-totalité des apprenants a, au moins une fois, mentionné l'apport de cette liberté de choix à leurs motivations.

Le troisième cours (23.03.2022) : A partir de ce cours les apprenants n'ont plus demandé aucune explication sur l'utilisation des AC, ni même avec lequel ils devraient commencer. Les apprenants avaient déjà commencé à travailler avec lorsque le chercheur venait d'entrer en salle de cours. La concentration était haute, les apprenants avertissaient les autres apprenants lorsqu'ils parlaient entre eux de sujet non-relatif au cours. Le plus intéressant fut de constater qu'ils ne définissaient plus l'AC comme une machine mais comme un être à part entière avec lequel ils conversaient : « Yamina (prénom du caractère fictif de l'AC) m'a dit que…, elle est…, Yamina veut que je … etc. »

Le quatrième cours (30.03.2022) nous a démontré l'importance de l'attention qui doit être prêtée à l'aspect technique d'un AC. A un moment de la conversation le chercheur ayant oublié de lier certaines des réponses à la logique de décision, certains apprenants ont eu du mal à continuer à converser pendant un certain moment. Même si l'arbre décisionnel a été rectifié par le chercheur de la façon la plus immédiate, les huit, neuf minutes perdues lors de la connexion au serveur, de l'identification de la faute ; la rectification a fait perdre l'illusion de la réalité de la conversation et a causé une baisse observable dans leurs motivations. L'aspect positif malgré tout a été d'observer que les

apprenants n'ayant pas encore fini la conversation continuaient à écrire même à la fin du cours alors qu'ils auraient pu finir la conversation à tout autre moment. Une critique négative à prendre en compte a été la comparaison des apprenants par rapport aux trois premières conversations qu'ils avaient eues avec les AC. Cet AC était, selon plusieurs apprenants, doté d'une conversation plus artificielle, l'illusion du réel était moins présente.

La liberté de choix, encore une fois, était au centre de l'attention des apprenants pendant le cinquième cours (20.04.2022) puisque c'était à eux de choisir un court métrage (parmi les chaînes YouTube proposées pour ne pas les laisser sans repère) qu'ils devaient commenter selon les règles de commentaire cinématographique présentées pendant leurs conversations avec l'AC. La seule critique apportée par les apprenants a été celle de la longueur de la tâche car certains des apprenants ont dû visionner plusieurs fois le même court-métrage pour le comprendre.

Le cours suivant (27.04.2022), le manque de référant culturel sur le sujet de légendes urbaines a été un obstacle observable. Les légendes urbaines, tels « vous pouvez avaler 4 araignées dans votre sommeil » n'ayant aucune base mais tout de même connues par plusieurs n'ont pas, ou eu peu d'équivalentes dans la culture turque. Les apprenants, en grande majorité, ont choisi des sujets religieux ou des superstitions pour réaliser cette tâche alors que le sujet était celle de la présentation des légendes urbaines turques à un francophone, l'IA de l'AC dans notre cas.

Le sujet de conversation du septième cours (11.05.2022) réalisé avec l'AC a été critiqué par plusieurs apprenants d'être démoralisant. Le sujet étant l'aide à un couple, à un homme qui : demande une deuxième chance / doit accepter avec maturité la fin de sa relation amoureuse selon les choix des apprenants avec la demande de consolation / d'aide à la réparation de la relation amoureuse ou autre possibilité. Le fait que les apprenants répondant à ces questions avaient entre 18 et 23 ans (période assez sensible sur le sujet des relations amoureuses), le fait qu'ils soient démoralisés est assez compréhensible. Malgré cela, ce sujet correspond complétement à la logique voulue installée par le chercheur car la majorité des manuels de FLE destinée aux adolescents/ jeunes adultes se concentre sur le lexique relatif pour commencer à une relation. Ce qui ne reflète qu'une moitié de la vie réelle. Une faute mineure réalisée par le chercheur était relative au message WhatsApp fictif. Un des apprenants a remarqué que les messages fictifs, dans ce service de messagerie devaient être alignés à la gauche de l'écran pour

être reçus alors qu'ils étaient alignés à la droite dans la conversation de l'AC ; qu'ils seraient donc des messages envoyés et non pas reçus. Certains apprenants, qui n'étaient pas présents physiquement en cours ont demandé, pendant ce cours, des questions via un service de messagerie à leurs camarades de classe et au chercheur ; ce qui nous démontre la possibilité d'utilisation à distance de l'AC en cas de besoin.

Le dernier cours (18.05.2022) réalisé via l'AC a été le plus apprécié par les apprenants avec une liberté absolue dans la création de conte avec la guidance de l'AC. Le choix présenté par l'AC pour, même la victoire *des mauvais*, a apporté une motivation observable. Le chercheur a aussi observé que les apprenants s'entre-demandaient si leurs camarades de classe avaient lu le conte qu'ils avaient écrit (la tâche donc), ce qui démontre clairement l'appropriation de la production.

Pour résumer nous pouvons dire que :

- Une mini présentation écrite de l'utilisation de l'AC s'est montrée nécessaire même si une utilisation intuitive pour la généralité est présente.
- L'illusion du réelle est possible dès lors qu'aucune faute technique n'est présente.
- L'entre-aide entre les apprenants est présente dans l'utilisation des AC.
- L'utilisation de l'AC à distance s'est montrée possible et efficace.
- La liberté de choix est extrêmement motivante pour les apprenants.
- Le choix des sujets doit être fait avec la prise en compte du bagage culturel des apprenants.

4.3. Discussion Thématique de Groupe

Dans la discussion de groupe (annexe 11 et 12) réalisée pendant le dernier cours du semestre où la recherche a été effectuée et qui a duré 36 minutes et 28 secondes au total avec la participation de dix apprenants, nous avons vu que les points forts et faibles de l'AC, selon leurs appréciations, portent sur plusieurs points que les plus mentionnés seraient l'utilisation efficace de la technologie en classe et la ponctualité et la diversité des sujets choisis. Comme nous pouvons le voir, K7 en comparant un cours d'expression écrite classique se focalise sur l'utilisation active des moyens technologiques dont nous nous sommes servis pendant le semestre :

> K7 … lorsque nous parlons de la leçon d'écriture (cours d'expression écrite), nous pensons simplement à écrire un essai ou transférer quelque chose directement sur un morceau de papier, mais dans cette leçon, nous avons fait des affiches, regardé des films, écrit nos commentaires, appris la critique de film en utilisant la technologie. Ce qui a sorti cette leçon de l'ordinaire…

Encore une fois nous voyons une comparaison qui aboutit sur l'aspect contemporain de l'AC :

> K3 : On nous donnait généralement un sujet dans la leçon d'écriture et nous écrivions généralement quelque chose sur ce sujet…
>
> K3 :… c'est une application à jour… c'est un apprentissage plus actif.

Ici, nous voyons l'importance du changement des moyens utilisés pour aboutir au même résultat : correspondre. Ce témoignage est donc significatif dans la comparaison des moyens classiques (écrire une lettre pour correspondre) et des moyens plus contemporains (écrire un mail pour correspondre). Certes, le résultat sera semblable mais le fait que les apprenants ne fassent semblant d'écrire un mail leur donne une satisfaction observable :

> K12 : Ce semestre, nous avons écrit des e-mails au lieu de lettres, par exemple. La dernière date où j'ai envoyé une lettre je devais avoir, je ne sais pas, 7 ans ? Si j'ai besoin de contacter quelqu'un en ce moment, j'envoie un e-mail car c'est quelque chose de plus actuel, de plus moderne et de plus utile. Franchement, je suis content que nous ayons écrit des e-mails au lieu de lettres dans ce cours.

L'accent comme nous pouvons le voir de ce témoignage est aussi bien sur l'utilisation des moyens technologiques que sur les apports de celle-ci : la multitude de possibilité d'utilisation de la langue ; que ce soit avec des exercices autocorrectifs en ligne ou la possibilité d'ajout d'images, de texte etc. Deux adjectifs attirent à ce point-là notre attention : *productive* et *meilleure qualité*.

> K11 : En plus de K12, on a préparé une affiche, fait une critique, fait des exercices sur le sujet, on a fait beaucoup d'exercices, donc c'était une période plus productive avec une meilleure qualité.

Il serait évident de se demander si le passage de la lettre au mail était la différence majeure selon les apprenants.

> K1 : Ce n'est pas comme si nous écrivions un e-mail au lieu d'une lettre, ce n'est qu'un de ces changements et le changement le plus simple, je pense que les autres changements sont plus importants, écrire sous forme d'e-mail n'est qu'un détail à mon avis.

Comme nous pouvons le voir ce passage est considéré comme une des améliorations pour retrouver encore une fois une comparaison entre un cours classique

d’expression écrite et celui réalisé via une Intelligence Artificielle. Cette fois-ci avec des remarques plus fortes que les précédentes :

> K1 : Je ne le compare même pas au cours d'écriture classique.
>
> K12 : J'ai trouvé le cours très productif car je pense que les outils technologiques sont utilisés de manière adéquate et appropriée, ils ne sont pas disponibles dans la plupart des cours.

En ce qui concerne la diversité des sujets, nous voyons aussi des remarques fortes sur le sujet. Ces deux remarques sont intéressantes pour voir à quel point les apprenants veulent avoir des sujets différents, plus à jour :

> K6 : J'en avais très marre d'écrire les mêmes sujets
>
> K7 : (je pensais) qu'il devrait y avoir quelque chose de différent (dans les cours d’expression écrite) et ces activités m'ont donné une grande satisfaction à cet égard.

Certes, les autres cours d’expression écrite qu’ont reçus les apprenants étaient basés sur un manuel destiné à cette capacité. Mais ce commentaire nous montre que les apprenants ne prêtent pas suffisamment d’attention aux premières parties des cours d’expression écrite préparant l’apprenant à écrire, présentes dans chaque manuel destiné à cette fin.

> K3 : (dans les autres cours d’expression écrite) on nous donnait généralement un sujet dans la leçon d'écriture et nous écrivions généralement quelque chose sur ce sujet.

Cela dit, nous pouvons voir que l’attitude de certains, tant qu’ils ne le sont pas obligés, sera de laisser de côté la partie préparation à l’écriture :

> K1 : L'introduction au sujet est un peu trop longue, et dans la première leçon, par exemple, ça m’a pris 40 minutes. Par exemple, je ne peux pas commencer l'e-mail que je vais écrire parce que je réponds à des questions.

Nous pouvons voir que cet apprenant possède un réflexe très commun, celui de commencer directement, sans préparation à la tâche dans l’objectif de la finir le plus vite possible. L’AC est aussi effectif à ce point précis. Tant que la conversation n’est pas finie avec l’interlocuteur fictif (L’IA) l’apprenant ne peut commencer à la tâche (écrire le mail dans ce cas). Cependant, certains des apprenants sont tout de même conscients de l’apport de cette préparation à l’écrit :

> K5 : … en une heure j’apprends déjà tout ce qu'il faut pour écrire… Je veux dire, il y a le Chat juste là-bas !

Les autres remarques provenant des apprenants à propos de la ponctualité et la multitude des sujets sont :

> K11 : Je pense que c'était très bien que les sujets sélectionnés soient des sujets qui ont attiré notre attention et ce soient des sujets qui nous ont amené à la recherche.
>
> K3 : Je veux dire… chaque semaine a un sujet différent.

K12 : (les sujets) d'écriture étaient plus adaptés pour l'année 2022.

K7 : …ce sont les sujets bien choisis qui nous ont poussés à effectuer des recherches et j'ai en fait appris des choses que je pensais savoir.

K11 : regarder un papier blanc ordinaire et essayer de penser à quelque chose... c'était difficile et les choses sont devenues ennuyeuses au bout d'un moment, mais comme nous sommes dans un processus plus actif (ce semestre), je pense que cela augmente la capacité de se concentrer.

Cette dernière remarque nous démontre à quel point l'utilisation des moyens technologiques, la multitude et la ponctualité des sujets choisis différencie les points de vue des apprenants : « nous sommes dans un processus plus actif », « cela augmente la capacité de se concentrer ».

Une autre partie des commentaires ont porté sur le sentiment « humain / robot » de l'IA. À propos, nous voyons une séparation des commentaires en deux blocs: ceux qui ont considéré la machine proche de la « voix humaine » et l'inverse.

K2 : Je comprends en fin de compte que c'est un robot.

K11 : Il y avait des Français à qui j'ai parlé, leurs discours (francophone / IA) étaient similaires, ils n'écrivaient pas des choses très différentes.

K7 : J'ai parlé à beaucoup de Français ou de Canadiens avec différentes applications après avoir fini la classe préparatoire. J'ai ressenti le même sentiment.

Ici, nous pouvons aussi voir l'effet de la connaissance en personne de celle qui avait préparée l'AC. Le chercheur et le professeur du cours étant la même personne, dans notre cas, un des apprenants a eu cette remarque :

K1 : Certaines parties étaient très réalistes, mais je les ai lues avec votre voix, parce que je savais que vous les aviez écrites mais si quelqu'un d'autre les avait préparées (le Chatbot) j'aurais plus l'impression du réel.

Même si d'autres acceptent en fin de compte qu'un objectif pédagogique doit y être inclus, ils restent tout de même indécis sur le sujet de l'illusion de la réalité :

K5 : Les conversations avant d'aborder le premier sujet, tout en essayant d'entrer dans le sujet tout en nous disant quelque chose tout en parlant, étaient réelles, par exemple : « Tu sais, nous avons rompu ». C'était très réaliste, mais quand nous sommes arrivés à un point, ce qu'il voulait de nous, c'était nous aider. Mais que pouvait-il faire de plus après ce moment-là ?

Avec tout de même une expression qui nous intéresse :

K5 : Les phrases classiques « j'espère que tu vas bien, ça fait longtemps qu'on ne s'est pas vu », c'était comme si **on se parlait nous-même.** Mais avec le Chatbot c'est **comme s'il y avait une personne de l'autre côté** dans le Chatbot.

Nous pouvons clairement voir l'impression de l'apprenant vis-à-vis l'IA et le passage du « faire comme si » à l'impression de réalité. Evidemment, « l'agir avec » de

la perspective actionnelle n'est pas présente à ce stade-là mais tel que nous l'avons exposé plus haut en citant les travaux de Rosen, l'objectif ne peut être un passage absolu à l'action sans préparation à celle-ci selon la situation, le sujet ou le niveau langagier. L'AC se présente donc comme une passerelle entre l'enseignement des capacités langagières ou autres, dans la formation de l'acteur social apte à communiquer de façon efficace. Situation à ne pas confondre avec une simulation de la réalité en classe, tel le célèbre jeu de rôle présent dans presque tous les manuels : « le marché aux puces », jeu de rôle dans lequel les apprenants à tour de rôle deviennent vendeur ou acheteur en se préparant à l'avance pour répéter des phrases sans aléas. Ici, justement l'AC, ni complétement réelle (c'est une intelligence mais artificielle quand même) mais qui agit comme un francophone, en ajoutant des aléas, en guidant une conversation à laquelle l'apprenant ne peut se préparer d'avance ; ni complétement artificielle par le fait que même si tous les aspects de la vie réelle ne peut être incluse (du moins pour l'instant) à une Intelligence Artificielle, elle est celle qui se rapproche le plus de la vie réelle, donc aux conditions de l'action que doit mener l'apprenant, l'acteur social censé prendre en main son apprentissage. De plus le changement de centration a été intéressant à observer :

> K5 : Nous ne parlons pas avec un enseignant qui évalue « bien ou mal », mais avec un Français avec lequel on apprend en écrivant.

Ayant mentionné le fait que la copie exacte de la réalité ne peut pour l'instant être reproduite sans des budgets énormes comme en le possède les entreprises de l'informatiques comme Google, certains apprenants ont attiré l'attention sur les limites de l'utilisation des AC pendant la discussion de groupe :

> K5 : … je me suis ennuyé avec certains Chatbots… je ne pouvais pas choisir ce que je voulais en premier, par exemple, choisir une autre destination qui n'était pas dans les choix… Il n'y avait que 3 options…

Comme nous pouvons le voir, ici l'apprenant est mécontent d'un sujet sur lequel il/elle ne guide de façon absolue. Car l'objectif premier d'utiliser une intelligence artificielle serait de se servir de la liberté qu'elle nous offre. Mais il n'a pas été possible pour le chercheur de créer plus de liberté (pour cet AC) de peur de manque d'encadrement pédagogique. Cela dit, cet encadrement, peut-être un peu strict, se limite pour cet AC comme le précise l'apprenant dans la suite de son commentaire :

> K5 : Mais à part ça, les autres Chatbots étaient très actifs et il y avait toujours une réponse du côté opposé. Je produisais quelque chose, mais c'était beaucoup plus fluide parce qu'il y avait quelqu'un qui me dirigeait.

Les apprenants ont aussi commenté le côté technique et ont proposé certaines améliorations. Ici, l'avantage majeur était que l'AC soit créé par le chercheur. Cela dit, dans le cas où il serait utilisé par d'autres enseignants, le plus important serait que les moyens de modification soient sus par l'enseignant(e) :

> K11 : Il y avait des problèmes de temps en temps, mais vous avez apporté des modifications à votre système, je ne connais pas les détails, nous en étions conscients au fur et à mesure qu'elles évoluaient.

Un autre problème mineur qu'a rencontré un des apprenants a été celui de l'effacement de la conversation après un certain temps. Ce qui ne devrait pas se réaliser car les conversations sont, même à cette date-là, des mois après avoir été écrites par les apprenants, conservées dans le serveur. Nous nous sommes très vite rendus compte que ce n'était pas une faute du système mais une chose à éviter de faire lors de l'utilisation des AC.

> K5 : Je me suis rendu compte plus tard que mes conversations étaient supprimées au bout d'un certain temps. Je pense que mon discours était supprimé à chaque fois que je quittais la page, j'ai réalisé la raison plus tard, nous avons compris ensemble que j'ouvrais ma page en **mode incognito.**

Cette habitude d'ouvrir les pages en mode incognito pour certains apprenants empêche le système d'enregistrer de façon durable la conversation. Juste après cette remarque K11 est intervenu pour dire :

> K11 : J'ai quelque idée de développement qui me sont venue à l'esprit à l'instant.

Les idées d'amélioration de développement exprimées par les apprenants étaient :

> K11 : Plusieurs personnes peuvent écrire séparément sur le même sujet.
>
> K1 : … une discussion de groupe, alors ?
>
> K2 : La messagerie vocale peut également être incluse ?

Toutes des idées intéressantes et réalisables. Pourquoi pas ne pas inclure un travail de groupe (avec l'implication de plusieurs caractères fictifs IA) ou une messagerie vocale, largement utilisée pour des conversations de ce genre. Cependant, même si plusieurs apprenants étaient favorables à l'utilisation des moyens technologiques dans les cours d'expression écrite, un des apprenants n'était pas favorable à l'utilisation intensive de la technologie en classe pour des raisons personnelles et un autre apprenant qui préférait un système hybride :

> K11 : Qui apporte un stylo avec eux dans la classe ? Seulement pendant les examens ou parce que les professeurs le veulent.
>
> K7 : On se débarrasse aussi du gaspillage de papier.

K7 : Combien d'années se sont écoulées, 20 années ? Toujours le même style d'éducation, la technologie s'est tellement développée depuis notre enfance, mais cela ne se reflète en aucune façon dans l'éducation, seulement avec le tableau intelligent…

K1 : Personne ne dira « je veux écrire sur papier » au temps où je serais enseignant(e).

K2 : Actuellement le papier n'existe que pour l'impression. Même maintenant… je ne pense pas que le papier aura beaucoup de valeur dans 5 ou 10 ans.

K4 : Le stylo et le papier ne signifient plus autant qu'avant, leur époque est révolue, donc je pense que cela n'aura plus de sens pour la prochaine génération.

K6 : Si tous les cours étaient comme ça je n'en serais pas content(e), j'aime l'odeur du stylo et du papier.

K5 : J'ai aussi l'habitude d'écrire sur papier, donc par exemple, quand le Chatbot m'a demandé d'écrire, j'ai écrit sur du papier en premier puis j'ai écrit sur le téléphone.

Nous pouvons donc dire que la grande majorité des apprenants n'a pas eu de difficulté à s'adapter à écrire sur un écran, que certains apprenants (deux apprenants) ont tout de même eu des réflexes personnels sur le sujet. Seul un des apprenants s'est prononcé à propos du manque de feedback :

K6 : Le semestre dernier, j'ai reçu des commentaires, mais ce semestre, je n'ai reçu aucun commentaire.

Cela dit, les autres apprenants étaient satisfaits de ce changement :

K7 : Il / elle pouvait demander à n'importe quel professeur ses erreurs.

K11 : Qu'est-ce qu'on a demandé au professeur et il ne nous a pas répondu ?

K5 : Une fois le chat terminé, nous devions vérifier les phrases que nous écrivons sur Internet.

K5 : D'ailleurs, en 1h apprend déjà tout ce qu'il faut pour écrire, quelle grosse erreur aurait-on pu faire ?

Ce qui nous montre que le changement du correcteur, de l'autorité donc, passant du professeur à l'apprenant, à l'auto-correction peut être problématique chez certains apprenants (deux apprenants) mais assez facile et efficace pour la majorité.

Un autre sujet autour duquel des commentaires ont été émis était celui de l'appropriation de ce moyen technologique par les apprenants.

K1 : : Je ne vais absolument pas faire écrire de lettres à mes élèves sur du papier, (j'utiliserai) ce Chatbot, je mettrai à jour certains sujets … en fonction des conditions de ce jour-là …

K7 : au lieu de faire un cours magistral au tableau classique vous avez dit : « voici comment faire une critique », ou « faisons une affiche en français » ou « faisons une recherche en français sur Internet, quelles sont les légendes Françaises ? » etc. Quand **je serais enseignant… je veux faire des activités similaires** après que les élèves ont atteint un certain niveau langagier.

K5 : Il me suffit de voir comment vous la faites, je comprendrai et je pense pouvoir l'appliquer dans mes propres cours.

K4 : Je pense aussi que je peux utiliser ce genre de technologie parce que les étudiants auxquels nous allons enseigner seront de la génération suivante, ils seront encore plus impliqués dans la technologie, ils seront constamment engagés, encore plus que nous.

Rappelons que les participants sont des futurs professeurs de FLE. Leurs envies et enthousiasmes envers l'IA et les AC nous montrent leurs considérations envers ce moyen technologique.

Pour finir nous avons repris à travers la discussion de groupe les appréciations générales des apprenants envers les AC :

K10 : Nous sommes très contents de ce cours.

K12 : Je l'ai vue et utilisée (la technologie) dans ce cours de la manière la plus efficace, donc je pense honnêtement que c'est bien.

K2 : Ce semestre a été différente pour moi.

K3 : Je pense que c'est plus accrocheur parce que c'est un apprentissage plus actif.

K11 : Je pense aussi que le Chatbot est plus efficace.

K11 :… donc c'était une période plus productive avec une meilleure qualité.

K5 : J'adorais lui parler et j'avais l'impression qu'il y avait quelqu'un devant moi et qu'il se posait des questions sur moi, c'était très réaliste.

K1 : Cela (l'utilisation des AC) a été très productif pour moi aussi.

K1 : Je ne le (ce cours) compare même pas au cours d'écriture classique.

K11 : Je pense que nous pouvions nous adapter facilement et être plus motivés.

K1 : En plus d'être pratique, il nous a fait rechercher (à propos des sujets d'écriture)

K2 : J'ai adoré.

K7 : Je peux dire que ça m'a beaucoup plu, je pense que c'est bon, le système marche.

K7 : J'ai pu, avec ce cours, voir comment on pouvait avoir des cours en utilisant notre téléphone.

K2 : Je suis sorti (de la classe) et j'ai pu faire la leçon en même temps, cet aspect, cet apport était très important pour moi.

K11 : Je pense / veux utiliser ce système Chatbot lorsque je serais enseignant.

K12 : Je l'ai vue et utilisée (la technologie) dans ce cours de la manière la plus efficace, donc je pense honnêtement que c'est bien.

K2 : Ce semestre a été différente pour moi.

K3 : Je pense que c'est plus accrocheur parce que c'est un apprentissage plus actif.

K7 : Je pense que ce système est très efficace.

K5 : …s'il y a un projet de développement à la Faculté de Pédagogie, j'aimerais vraiment être impliqué, même si c'est juste pour apprendre.

Comme nous pouvons le voir, la grande majorité des apprenants est plus que satisfaits de l'utilisation des AC.

Pour conclure cette partie nous pouvons dire que les apprenants sont en grande majorité satisfaits de l'utilisation de ce moyen technologique pour leurs cours d'expression écrite. Ils trouvent ce moyen plus adapté à la réalité contemporaine. La grande majorité n'utilisent d'ailleurs plus de stylo ou de papier ; ne s'en servent que parce que « le professeur le veut ». Nous avons aussi observé que les apprenants se sont déclarés être d'avantage motivés lorsque les sujets sur lesquels ils doivent travailler étaient divers. Le sentiment de parler avec un francophone est assez fort chez les apprenants même si certains ont exprimé le fait qu'ils se rendaient compte que c'était une intelligence artificielle. De plus, les apprenants ont en très grande majorité appréciés ce changement et veulent l'utiliser dans leurs cours quand ils seront eux-mêmes des professeurs de FLE. La majorité des apprenants a adapté, avec l'utilisation des AC, une attitude autocorrective et a utilisé l'AC en tant que guide dans leurs apprentissages. Nous pouvons donc dire que l'utilisation des AC, selon l'analyse des commentaires des apprenants dans la discussion de groupe, s'est montrée plus qu'efficace dans le cadre de notre recherche.

4.4. Examen Final

Les examens finaux (annexe 13) ont été annotés par deux experts ayant l'habilitation DELF A1/A2/B1/B2. Les résultats sont comme suit :

Tableau 4.2. *Résultats de l'examen final*

	Note 1	**Note 2**	**Mo. /25**	**Mo. /100**
K1	24	24	24	96
K2	12	13	12,5	50
K3	14	13	13,5	54
K4	15	15	15	60
K5	17	18	17,5	70
K6	18	18	18	90
K7	13	13	13	65
K8	24	25	24,5	98
K9	25	25	25	100
K10	13	12	12,5	50
K11	20	22	21	84
K12	19	19	19	76

La note minimale pour avoir le niveau, de façon parallèle aux examens du DELF auquel nous avons emprunté la grille d'annotation, est de 50 sur 100. Notons au passage que cette note est celle qui est requise pour l'ensemble de l'examen ; mais n'allant que prendre en considération leurs notes d'expression écrite, nous avons considérée raisonnable d'appliquer le même seuil pour considérer le niveau des apprenants en ce qui concerne leur expression écrite. Nous pouvons donc voir que tous les apprenants peuvent être considérés de niveau B1+ en expression écrite à la fin du semestre.

4.5. Analyse Comparative

Dans cette partie nous allons analyser les données comparatives ; celles qui ont été administrées à deux reprises : une fois en début de cours et une fois en fin de cours. Les données collectées en question sont les questionnaires sur l'autonomie, les enquêtes par questionnaire sur les stratégies d'écriture utilisées par les apprenants et les entretiens semi-directifs avec les apprenants.

4.5.1. Analyse comparative des questionnaires sur l'autonomie

Dans cette partie nous allons comparer les réponses données par les apprenants au questionnaire initial sur l'autonomie et au questionnaire final (annexe 14 et annexe 15) sur l'autonomie.

Le questionnaire était composé de sept parties avec au total 44 questions, dont 38 a option limitée et 6 sans options, à compléter librement. Les options limitées étaient critériées par une échelle allant de 1 à 5. Même si les apprenants pourraient déduire logiquement que le chiffre le plus élevé serait celui où ils seraient le plus en accord, il leur a été précisé oralement. Les sept parties en question étaient relatives : au domaine technique (partie I), au domaine informationnel (partie II) au domaine méthodologique (partie III), au domaine social (partie IV), au domaine cognitif (partie V), au domaine métacognitif (partie VI) et au domaine psychoaffectif (partie VII).

Le questionnaire a été administré à deux reprises, l'une en début de cours, l'autre en fin de cours. Le questionnaire a été, pour assurer une lecture efficace des réponses, transcrit dans un graphique. La transcription en question devrait être lue de la façon suivante : chaque case, donc chaque réponse de l'apprenant comprend une valeur reflétant une performance que nous avons séparée en trois appellations : niveau inférieur (jusqu'à 2,4 points), niveau moyen (3,4 points) et niveau supérieur (de 4,2 à 5 points).

Tableau 4.3. *Références du questionnaire de l'autonomie*

Case	Valeur	Total	Niveau
1	1	1,8	Inférieur
2	0,8	2,6	Inférieur
3	0,8	3,4	Moyen
4	0,8	4,2	Supérieur
5	0,8	5	Supérieur

4.5.1.1. Exposition des réponses par domaine

Dans cette partie nous allons exposer les réponses selon les domaines de l'autonomie : domaine technique (partie I du questionnaire), domaine informationnel (partie II du questionnaire), domaine méthodologique (partie III du questionnaire), domaine social (partie IV du questionnaire), domaine cognitif (partie V du questionnaire), domaine métacognitif (partie VI du questionnaire) et le domaine psychoaffectif (partie VII du questionnaire).

4.5.1.1.1. Domaine technique

Cette partie était composée de quatre items à options limitées et un item sans option. Les items du domaine technique de l'autonomie étaient :

- Je maîtrise des technologies sans difficulté comme : des logiciels, des sites web, des plateformes de travail collaboratif.
- J'actualise mes savoir-faire en cherchant des logiciels et sites web pour apprendre et développer mes habiletés techniques.
- Je m'adapte aux différents supports et outils comme : blogs, sites web et plateformes.
- Je dispose d'un réseau de personnes-ressources que je connais et auxquelles je peux demander de l'aide au cas de problèmes techniques.

Tableau 4.4. *Réponses des apprenants pour le domaine technique de l'autonomie*

	Résultats de l'enquête initiale			**Résultats de l'enquête finale**		
	Points totaux	**Moyenne**	**Niveau**	**Points totaux**	**Moyenne**	**Niveau**
K1	18,4	4,6	Supérieur	19,2	4,8	Supérieur

Tableau 4.4. (Suite) *Réponses des apprenants pour le domaine technique de l'autonomie*

K2	11,2	2,8	Inférieur	16	4	Moyen
K3	19,2	4,8	Supérieur	18,4	4,6	Supérieur
K4	17,6	4,4	Supérieur	19,2	4,8	Supérieur
K5	17,6	4,4	Supérieur	18,4	4,6	Supérieur
K6	18,4	4,6	Supérieur	20	5	Supérieur
K7	16,8	4,2	Supérieur	15,2	3,8	Moyen
K8	16,8	4,2	Supérieur	17,6	4,4	Supérieur
K9	20	5	Supérieur	18,4	4,6	Supérieur
K10	18,4	4,6	Supérieur	16	4	Moyen
K11	18,4	4,6	Supérieur	19,2	4,8	Supérieur
K12	16	4	Moyen	18,2	4,8	Supérieur
Total	16	4	Moyen	18	4,5	Supérieur

Tel que nous pouvons l'observer, le domaine technique de l'autonomie a été l'un des domaines dont les apprenants sont le plus confiants, se déclarent le plus habile. Nous pouvons voir que, selon les résultats de l'enquête initiale, seuls deux apprenants ayant répondu au questionnaire relatif à l'autonomie ne sont pas au niveau supérieur ; l'un se trouve au niveau moyen, l'autre au niveau inférieur des connaissances, comportements nécessaires au domaine technique de l'autonomie. Quant aux réponses données à l'enquête finale, lorsque nous comparons les réponses données par ces deux apprenants en question, K2 et K12, nous voyons que le niveau d'autonomie de K2 a augmenté significativement de 2,8 à 4 et de 4 à 4,8 pour K12. Cependant nous voyons que les niveaux d'autonomie technique de deux autres apprenants ont baissé entre le questionnaire initial et le questionnaire final : de 4,2 à 3,8 pour K7 et de 4,6 à 4 pour K10. Nous pouvons donc dire que, malgré cette baisse, nous observons une augmentation générale dans l'autonomie technique des apprenants d'un point de vue général avec une hausse en total du niveau d'autonomie technique de 4 (niveau moyen) à 4,5 (niveau supérieur) lorsque nous prenons la moyenne des réponses des 12 apprenants ayant participé au cours de ce semestre. La hausse est donc importante dans le cadre où les apprenants peuvent à présent être considérés ayant un niveau supérieur d'autonomie technique et qu'à présent aucun apprenant ne peut être considéré ayant un niveau inférieur dans ce domaine.

4.5.1.1.2. Domaine informationnel

Cette partie était composée de cinq items à options limitées et un item sans option. Les items du domaine informationnel de l'autonomie étaient :

- Je maitrise les outils de la recherche documentaire pour compléter la documentation proposée dans le cadre de la formation : bibliothèques, moteurs de recherche, portails et sites.
- Lors d'une recherche d'information, je réfléchis à mes besoins, à la manière de chercher et à la qualité de l'information trouvée.
- Lors d'une recherche d'information, je suis efficace pour recueillir, stocker, gérer et partager (dans un travail collaboratif) l'information obtenue.
- Je peux identifier, organiser, exploiter l'information recueillie.
- Je sais référencer les sources selon les normes en vigueur.

Tableau 4.5. *Réponses des apprenants pour le domaine informationnel de l'autonomie*

	Résultats de l'enquête initiale			**Résultats de l'enquête finale**		
	Points totaux	**Moyenne**	**Niveau**	**Points totaux**	**Moyenne**	**Niveau**
K1	21,8	4,36	Supérieur	23,4	4,68	Supérieur
K2	15,4	3,08	Inférieur	18,6	3,72	Moyen
K3	24,2	4,84	Supérieur	25	5	Supérieur
K4	21,8	4,36	Supérieur	24,2	4,84	Supérieur
K5	24,2	4,84	Supérieur	23,4	4,68	Supérieur
K6	23,4	4,68	Supérieur	25	5	Supérieur
K7	21	4,2	Supérieur	18,6	3,72	Moyen
K8	22,6	4,52	Supérieur	22,6	4,52	Supérieur
K9	25	5	Supérieur	24,2	4,84	Supérieur
K10	21,8	4,36	Supérieur	19,4	3,88	Moyen
K11	21,8	4,36	Supérieur	19,4	3,88	Moyen
K12	20,2	4,04	Moyen	23,4	4,68	Supérieur
Total	21,9	4,4	Supérieur	22,3	4,46	Supérieur

L'observation des résultats du questionnaire initial et du questionnaire final nous montre que le niveau d'autonomie informationnelle des apprenants a légèrement haussé dans sa totalité. Cependant, même si une des différences n'est qu'aucun apprenant n'a un niveau inférieur selon les résultats de l'enquête finale, nous pouvons voir que certains

apprenants en sont moins confiants à la fin du semestre. Selon l'enquête initiale deux apprenants avaient un niveau autre que *supérieur* ; à la suite de l'enquête finale nous pouvons voir que quatre apprenants sont dans les limites du niveau *moyen*. Nous pouvons donc dire que le niveau général de la classe en ce qui concerne le domaine informationnel de l'autonomie a légèrement haussé suite à l'intervention mais que la confiance de certains apprenants dans ce domaine a aussi légèrement baissé en même temps.

4.5.1.1.3. Domaine méthodologique

Cette partie était composée de six items à options limitées et un item sans option. Les items du domaine méthodologique de l'autonomie étaient :

- J'organise mon travail selon les objectifs et les termes malgré les contraintes diverses (familiales, professionnelles et institutionnelles).
- Je peux différencier mes objectifs personnels des objectifs institutionnels et me donner les moyens pour atteindre mes objectifs.
- J'ai les critères pour évaluer et accepter ma performance selon les objectifs fixés.
- Je suis conscient(e) du temps et de l'effort nécessaire à la réalisation de chaque tâche.
- Je planifie et je régule mes activités.
- Je trouve les moyens pour m'auto-évaluer et valider mes acquisitions.

Tableau 4.6. *Réponses des apprenants pour le domaine méthodologique de l'autonomie*

	Résultats de l'enquête initiale			**Résultats de l'enquête finale**		
	Points totaux	**Moyenne**	**Niveau**	**Points totaux**	**Moyenne**	**Niveau**
K1	30	5	Supérieur	26,8	4,47	Supérieur
K2	17,2	2,87	Inférieur	26	4,33	Supérieur
K3	23,6	3,9	Moyen	28,4	4,73	Supérieur
K4	23,6	3,9	Moyen	29,2	4,86	Supérieur
K5	25,2	4,2	Supérieur	26,8	4,46	Supérieur
K6	30	5	Supérieur	30	5	Supérieur
K7	22	3,7	Moyen	22	3,66	Moyen
K8	24,4	4,1	Moyen	25,2	4,2	Supérieur

Tableau 4.6. (Suite) *Réponses des apprenants pour le domaine méthodologique de l'autonomie*

K9	23,6	3,9	Moyen	27,6	4,6	Supérieur
K10	27,6	4,6	Supérieur	24,4	4,06	Moyen
K11	22,8	3,8	Moyen	24,4	4,06	Moyen
K12	30	5	Supérieur	22	3,66	Moyen
Total	25	4,2	Supérieur	26,1	4,35	Supérieur

Nous pouvons observer, encore une fois, une légère amélioration en ce qui concerne le domaine méthodologique de l'autonomie entre l'enquête initiale et l'enquête finale avec une hausse de 0,15 points. Cela dit, nous devrons préciser que la hausse en question ne peut être considérée comme une hausse importante par le fait que cette différence n'ait changé le niveau qui était déjà considéré supérieur avec l'enquête initiale. Cependant il nous sera possible de commenter le changement pour K2 (passage du niveau inférieur au niveau moyen) ; K3, K4, K8 et K9 (passage du niveau moyen au niveau supérieur) et la baisse de confiance chez K12. Nous pouvons voir que, suite à l'intervention, aucun apprenant ne peut être considéré de niveau inférieur en ce qui concerne le domaine méthodologique de l'autonomie ; qu'un des apprenants se considère significativement moins confiant en ce domaine. Mis à part la hausse qui se montre naturelle dans le cadre où nous nous y attendions par la nature de l'intervention, nous pouvons considérer la baisse chez K12 par la prise de connaissance approfondie de ce domaine de l'autonomie dont l'apprenant se sentait totalement (5 points de moyenne, donc la moyenne maximale) confiant avant l'intervention. Notons qu'aucun changement important ne s'est montré chez un des apprenants : K7. Nous pouvons dire que le changement de niveau d'autonomie dans le domaine méthodologique n'est pas assez important par le fait que ni le niveau d'autonomie n'est changé (supérieur/supérieur) ni la moyenne des apprenants/participants (4,2/4,35).

4.5.1.1.4. Domaine social

Cette partie était composée de cinq items à options limitées et un item sans option. Les items du domaine social de l'autonomie étaient :

- Je fais des situations d'échange des occasions d'apprentissage.
- Lors d'un travail collaboratif, je négocie les termes du travail à réaliser pour rendre compatibles les objectifs individuels, collectifs et institutionnels.

- Lors d'un travail collaboratif, je coopère, j'échange et je partage l'information.
- En cas de besoin, j'interroge mes ressources humaines pertinentes pour obtenir de l'aide.
- Je fais attention à tenir une attitude d'ouverture, de tolérance, d'empathie envers mes interlocuteurs.

Tableau 4.7. *Réponses des apprenants pour le domaine social de l'autonomie*

	Résultats de l'enquête initiale			**Résultats de l'enquête finale**		
	Points totaux	**Moyenne**	**Niveau**	**Points totaux**	**Moyenne**	**Niveau**
K1	21,8	4,36	Supérieur	18,6	3,72	Moyen
K2	19,4	3,88	Moyen	18,8	3,78	Moyen
K3	15,2	3	Inférieur	18,2	3,64	Moyen
K4	22,6	4,52	Supérieur	21,8	4,36	Supérieur
K5	23,4	4,68	Supérieur	24,2	4,84	Supérieur
K6	24,2	4,84	Supérieur	25	5	Supérieur
K7	21	4,2	Supérieur	19,4	3,88	Moyen
K8	25	5	Supérieur	24,2	4,84	Supérieur
K9	25	5	Supérieur	24,2	4,84	Supérieur
K10	22,6	4,52	Supérieur	23,4	4,68	Supérieur
K11	21,8	4,36	Supérieur	23,4	4,68	Supérieur
K12	24,2	4,84	Supérieur	23,4	4,68	Supérieur
Total	22,2	4,44	Supérieur	22	4,41	Supérieur

En ce qui concerne le domaine social de l'autonomie, nous pouvons voir que certains apprenants ont donné des réponses moins confiantes dans l'enquête finale en comparaison à leurs réponses de l'enquête initiale mais que la moyenne générale de la classe n'a presque pas changé (4,44/4,41) et qu'aucun apprenant n'a été, selon l'appellation prédéfinie, considéré du niveau inférieur pour ce domaine de l'autonomie. Nous pouvons donc dire que l'utilisation de l'IA dans un cours d'expression écrite pour le niveau B1+ dans une classe de FLE, n'a pas eu, dans le cadre de notre recherche d'effets importants en ce qui concerne le domaine social de l'autonomie. Nous allons donner suite avec le domaine cognitif de l'autonomie.

4.5.1.1.5. Domaine cognitif

Cette partie était composée de cinq items à options limitées et un item sans option. Les items du domaine cognitif de l'autonomie étaient :

- Pour comprendre les contenus proposés dans le cadre de la formation : j´analyse les éléments observés en repérant des indices, en créant des liens et des catégories et en comparant, en discriminant et en synthétisant.
- J'utilise des opérations mentales diversifiées (induction, déduction, abduction, élargies à l'intuition, l'association par analogie.
- Je crée des liens entre les éléments nouveaux et les éléments stabilisés dans mes représentations.
- J'anticipe par formulation d'hypothèses.
- Je me régule par des processus variés de vérification.

Tableau 4.8. *Réponses des apprenants pour le domaine cognitif de l'autonomie*

	Résultats de l'enquête initiale			**Résultats de l'enquête finale**		
	Points totaux	**Moyenne**	**Niveau**	**Points totaux**	**Moyenne**	**Niveau**
K1	22,6	4,52	Supérieur	23,4	4,68	Supérieur
K2	13	2,6	Inférieur	18,6	3,72	Moyen
K3	21,8	4,36	Supérieur	21	4,2	Supérieur
K4	18,6	3,72	Moyen	24,2	4,84	Supérieur
K5	20,2	4,04	Moyen	24,2	4,84	Supérieur
K6	23,4	4,68	Supérieur	22,6	4,52	Supérieur
K7	18,6	3,72	Moyen	17,8	3,56	Moyen
K8	18,6	3,72	Moyen	21,8	4,36	Supérieur
K9	22,6	4,52	Supérieur	23,4	4,68	Supérieur
K10	21	4,2	Supérieur	18,6	3,72	Moyen
K11	16,2	3,24	Inférieur	18,6	3,72	Moyen
K12	18,6	3,72	Moyen	21,8	4,36	Supérieur
Total	19,6	3,92	Moyen	21,3	4,26	Supérieur

Nous pouvons dire, par l'observation de ce tableau basé sur les réponses des apprenants et relatif au domaine cognitif de l'autonomie, qu'un changement considérable a eu lieu puisque le niveau général des apprenants selon l'appellation prédéfinie est passé de *moyen* à *supérieur*. De plus, nous ne voyons plus d'apprenants se considérer dans les

limites du niveau inférieur à la suite de l'intervention ; les deux apprenants (K2 et K11) étant dans les limites du niveau inférieur sont, à la suite de l'intervention dans les limites du niveau appelé moyen. Nous pouvons donc dire que le changement lié à l'utilisation d'un tel outil technologique dans les conditions de notre recherche est assez évident en ce qui concerne le domaine cognitif de l'autonomie pour dire qu'il eut des effets considérables.

4.5.1.1.6. Domaine métacognitif

Cette partie était composée de cinq items à options limitées et un item sans option. Les items du domaine métacognitif de l'autonomie étaient :

- Je surveille ma performance et je conscientise mes démarches.
- Je réfléchis sur une action entreprise (interrelations entre objectif, moyens, mise en œuvre et résultats).
- Je réfléchis sur l'efficience de mes modalités ou stratégies d'apprentissage choisies (mémorisation, révisions, entraînements, simulations…) et sur la régulation de mes stratégies d'apprentissage.
- J'examine de forme critique ma performance (efficience du travail individuel, de groupe, des interactions avec les personnes-ressources).
- Je fais des régulations en fonction de l'analyse des situations rencontrées.

Tableau 4.9. *Réponses des apprenants pour le domaine métacognitif de l'autonomie*

	Résultats de l'enquête initiale			**Résultats de l'enquête finale**		
	Points totaux	**Moyenne**	**Niveau**	**Points totaux**	**Moyenne**	**Niveau**
K1	24,2	4,84	Supérieur	23,4	4,68	Supérieur
K2	14,6	2,92	Inférieur	17,8	3,56	Moyen
K3	22,6	4,52	Supérieur	22,6	4,52	Supérieur
K4	21,8	4,36	Supérieur	25	5	Supérieur
K5	21,8	4,36	Supérieur	24,2	4,84	Supérieur
K6	25	5	Supérieur	24,2	4,84	Supérieur
K7	17,8	3,56	Moyen	17,8	3,56	Moyen
K8	25	5	Supérieur	21	4,2	Supérieur
K9	22,6	4,52	Supérieur	25	5	Supérieur

Tableau 4.9. (Suite) *Réponses des apprenants pour le domaine métacognitif de l'autonomie*

K10	20,2	4,04	Moyen	20,2	4,04	Moyen
K11	18,6	3,72	Moyen	20,2	4,04	Moyen
K12	21	4,2	Supérieur	18,6	3,72	Moyen
Total	21,26	4,25	Supérieur	21,7	4,33	Supérieur

Certes, lorsque nous observons les résultats, nous pouvons voir des changements en ce qui concerne le domaine métacognitif de l'autonomie mais il ne nous sera pas possible de dire que ces changements sont importants par le fait que certains apprenants eurent donné des réponses plus confiantes sur le sujet pour l'enquête initiale, d'autres pour l'enquête finale. D'un point de vue général, nous pouvons voir une légère hausse dans la moyenne des résultats des apprenants (de 4,23 à 4,33) même si ce changement n'est ni assez élevé pour dire qu'il est remarquable ni a changé l'appellation des résultats (supérieur/supérieur). Cependant nous pouvons voir qu'aucun des apprenants n'est, à la suite de l'intervention, considéré sous l'appellation *inférieur*. Nous pouvons donc dire que notre intervention n'a pas eu d'effets considérables en ce qui concerne le domaine métacognitif de l'autonomie même si elle eut un effet positif sur un seul apprenant qui était considéré selon ses réponses sous l'appellation *inférieur*.

4.5.1.1.7. Domaine psychoaffectif

Cette partie était composée de huit items à options limitées et un item sans option. Les items du domaine psychoaffectif de l'autonomie étaient :

- Je suis capable de distanciation face au découragement, à la crainte de ne pas réussir, à l'anxiété liée au jugement et au sentiment de régression.
- Je régule mes émotions lors des échanges de tâches et de la réalisation de tâches
- Je suis capable de mobilisation, d'initiative, de prise de risque.
- Je suis conscient(e) de mes (bio) rythmes et préférences (profil) en matière d'apprentissage pour mêler efficacité et plaisir.
- J'assume ma part de responsabilité dans la formation.
- J'actualise une image positive de moi et de ma propre efficacité.
- Je tolère une relative incertitude et perte de repères.
- J'analyse l'erreur et j'en fais une source d'apprentissage.

Tableau 4.10. *Réponses des apprenants pour le domaine psychoaffectif de l'autonomie*

	Résultats de l'enquête initiale			**Résultats de l'enquête finale**		
	Points totaux	**Moyenne**	**Niveau**	**Points totaux**	**Moyenne**	**Niveau**
K1	36,8	4,6	Supérieur	30,4	3,8	Moyen
K2	31,2	3,9	Moyen	30,4	3,8	Moyen
K3	33,6	4,2	Supérieur	32,8	4,1	Moyen
K4	37,6	4,7	Supérieur	36,8	4,6	Supérieur
K5	36	4,5	Supérieur	37,6	4,7	Supérieur
K6	34,4	4,3	Supérieur	37,6	4,7	Supérieur
K7	33,6	4,2	Supérieur	32	4	Moyen
K8	28,8	3,6	Moyen	31,2	3,9	Moyen
K9	37,6	4,7	Supérieur	38,4	4,8	Supérieur
K10	31,2	3,9	Moyen	30,4	3,8	Moyen
K11	30,4	3,8	Moyen	28,8	3,6	Moyen
K12	32	4	Moyen	23,2	2,9	Inférieur
Total	33,6	4,2	Supérieur	32,46	4,05	Moyen

Lorsque nous observons les résultats relatifs au domaine psychoaffectif de l'autonomie, un tableau intéressant se dresse devant nous. Nous qualifions ce tableau intéressant par le fait que les résultats que nous avons obtenus de l'entretien semi-dirigé et de la discussion thématique de groupe ne soient pas en concordance avec ceux obtenus via le questionnaire.

Alors que nous pouvons observer une baisse de niveau dont l'appellation était de supérieur au niveau moyen pour la moyenne générale des apprenants, les résultats de l'entretien semi-dirigé final étaient :

> K1 : J'étais franchement soulagé par le fait que ce soit un AC qui me corrige.
>
> K2 : Je n'étais pas en colère contre moi-même. C'était comme si je demandais à mon ami.
>
> K4 : J'ai pu m'auto-corriger.
>
> K5 : C'était une occasion d'apprendre pour moi.
>
> K9 : Je fais peu d'erreurs, mais quand j'en fais, c'est normal.
>
> K10 : C'est normal de faire des erreurs.
>
> K11 : Le Chatbot a beaucoup changé mon point de vue envers la faute.

Ou encore lorsque nous avons analysé la discussion thématique de groupe :

> K5 : Nous ne parlons pas avec un enseignant qui évalue « bien ou mal », mais avec un Français avec lequel on apprend en écrivant.

Donc, même si nous serons volontiers d'accord pour nous prononcer sur un effet diminuteur de l'utilisation de l'IA sur le domaine psychoaffectif de l'autonomie, nous ne pourrons pas expliquer avec ce seul cours ce changement. Nous ne pourrons donc pas analyser cette partie du questionnaire de façon isolée des autres cours que les apprenants ont suivi pendant le semestre ; ce qui ne sera pas faisable dans le cadre de notre recherche. Cela dit, nous approfondirons nos résultats avec la synthèse de ceux-ci et des résultats de notre analyse portant sur l'entretien semi-dirigé et la discussion thématique de groupe pour pouvoir avoir une vue générale sur ce domaine de l'autonomie dans la partie conclusion.

4.5.2. Analyse comparative des enquêtes par questionnaire sur les stratégies d'écriture utilisées par les apprenants

Avec l'enquête par questionnaire sur les stratégies d'écriture utilisées par les apprenants et réalisée en début de recherche (relative au devoir d'expression écrite précédant l'utilisation de l'IA) et en fin de recherche, l'objectif a été de voir si l'utilisation de l'IA dans l'apprentissage de l'expression écrite en contexte FLE eut un impact remarquable sur l'utilisation des stratégies d'écriture par les apprenants (annexe 16 et 17).

Tableau 4.11. *Réponses des apprenants à l'enquête par questionnaire initiale sur les stratégies d'écriture utilisées (1)*

	Avant l'écriture							**Pendant l'écriture**					**Après l'écriture**				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
K1	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
K2	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui
K3	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
K4	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
K5	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
K6	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
K7	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
K8	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non

Tableau 4.11. (Suite) *Réponses des apprenants à l'enquête par questionnaire initiale sur les stratégies d'écriture utilisées (1)*

K9	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	
K10	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	
K11	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	
K12	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	

Tableau 4.12. *Réponses des apprenants à l'enquête par questionnaire initiale sur les stratégies d'écriture utilisées (2)*

	Après l'écriture					**Pour la généralité de la tâche**						
	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
K1	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Jpd	Cpc	Non	Jna	Oui
K2	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Jpd	Cpc	Oui	Jna	Oui
K3	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non
K4	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui
K5	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Jna	Oui
K6	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Jpd	Cpc	Oui	Jna	Non
K7	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Jpd	Non	Non	Non	Oui
K8	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Cpc	Non	Non	Oui
K9	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Cpc	Oui	Jna	Oui
K10	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Jna	Oui
K11	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Jna	Oui
K12	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non

Jpd : Je n'ai pas eu de doutes

Cpc : Ce n'était pas le cas

Jna : Je n'étais pas anxieux(se)

Tableau 4.13. *Réponses des apprenants à l'enquête par questionnaire finale sur les stratégies d'écriture utilisées (1)*

	Avant l'écriture							**Pendant l'écriture**					**Après l'écriture**				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
K1	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui
K2	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui

Tableau 4.13. (Suite) *Réponses des apprenants à l'enquête par questionnaire finale sur les stratégies d'écriture utilisées (1)*

K3	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	
K4	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	
K5	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non
K6	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	
K7	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	
K8	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non
K9	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	
K10	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	
K11	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	
K12	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non

Tableau 4.14. *Réponses des apprenants à l'enquête par questionnaire finale sur les stratégies d'écriture utilisées (2)*

	Après l'écriture					**Pour la généralité de la tâche**						
	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
K1	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Cpc	Oui	Non	Oui
K2	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Jpd	Oui	Oui	Oui	Oui
K3	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui
K4	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
K5	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Jpd	Oui	Oui	Oui	Oui
K6	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Cpc	Oui	Oui	Oui
K7	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
K8	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Cpc	Oui	Oui	Oui
K9	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui
K10	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui
K11	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non
K12	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui

Lorsque nous observons les réponses données par les apprenants pour l'enquête par questionnaire finale relative à l'utilisation des stratégies d'écriture de la partie avant l'écriture nous pouvons voir que pour le premier item :J'ai collecté assez d'informations avant d'écrire, de la première partie intitulée avant l'écriture aucun apprenant n'a répondu

négativement ; ce qui n'était pas le cas en début de semestre avec trois réponses négatives. Nous pouvons donc dire pour cet item que la stratégie de collecte d'informations, à la suite de ce semestre, s'est installée chez tous les apprenants. Le deuxième item de cette première partie était : J'ai réalisé un remue-méninge et j'ai noté mes idées. Une légère augmentation dans l'utilisation de cette stratégie se manifeste lorsque nous observons les réponses au questionnaire final : deux apprenants déclarent ne pas faire de remue-méninge dans ce questionnaire final alors que le nombre était de trois pour le questionnaire initial. Le troisième item de cette même partie était : J'ai fait un choix entre les idées que j'ai trouvées / notées. Nous revoyons encore une fois deux réponses négatives données par les mêmes apprenants qui avaient répondu négativement à la question précédente (K7 et K8) ce qui peut être expliqué soit par le fait que ces deux apprenants en question soient assez confiants sur le sujet précis pour pouvoir commencer à écrire sans nécessité d'utilisation de cette stratégie, soit par le fait qu'ils n'avaient pas assez d'idées sur le sujet précis pour pouvoir en éliminer certaines. Le quatrième item était : J'ai fait un plan. Un seul apprenant a répondu négativement à cet item pour le questionnaire final contre cinq qui avaient répondu négativement pour le questionnaire initial ; ce qui nous montre à quel point l'utilisation des AC a été bénéfique pour faire gagner cette stratégie aux apprenants. L'item suivant de la même partie avant l'écriture était : J'ai tenu compte du plan que j'ai fait. Le même apprenant ayant répondu négativement à l'item précédent, naturellement, a répondu de la même façon pour cet item. Ce qui nous démontre d'ailleurs la fiabilité des réponses des apprenants au questionnaire. Evidemment, l'objectif serait que chaque apprenant ait conscience de l'importance de l'utilisation de cette stratégie qui va de pair avec celle de l'item précédent : la réalisation et la prise en compte d'un plan mais le nombre de diminution de réponse négative en fin de semestre est extrêmement important. L'item suivant était : J'étais conscient de ce que je peux ou je ne peux pas écrire à propos du sujet. Les réponses pour cet item n'ont pas changé, elles étaient toutes positives, elles le sont encore une fois ; ni une sous-estimation ni une surestimation de ce que peuvent écrire les apprenants ne sont en question. Le dernier item de cette partie était : J'ai utilisé certaines stratégies pour réaliser une recherche efficace. Nous voyons une diminution de réponses négatives par rapport au questionnaire initial, de six apprenants ayant répondu négativement le nombre baisse à trois. Ce qui nous montre à quel point l'utilisation des AC a changé l'estimation des apprenants envers leur stratégie de recherche même si nous nous y attendions à un

plus fort changement en ce qui concerne l'utilisation de cette stratégie en début de recherche.

Pour résumer cette première partie nous pouvons donc observer plusieurs changements en ce qui concerne les stratégies d'écriture qui peuvent être utilisées avant de commencer à écrire avec l'utilisation des AC pendant le semestre.

La partie suivante pendant l'écriture était composée de cinq items. Le premier item de cette partie était : J'ai fait attention à l'enchainement de mes idées. Nous pouvons voir que tous les apprenants ont répondu positivement à cet item au questionnaire final alors que deux d'entre eux avaient répondu négativement à cet item au questionnaire initial. L'item suivant était : J'ai fait attention à la cohérence de mon texte. Les douze apprenants ont répondu positivement à cet item que ce soit pour le questionnaire initial ou pour le questionnaire final ; ce qui ne laisse pas de doute sur leur confiance à ce sujet. L'item suivant était : J'ai fait des choix de mots pour choisir le plus convenable. Presque tous les apprenants ont répondu positivement à l'item, ce qui ne laisse pas de doute sur leur confiance dans le choix lexical de leurs écrits. Seul un apprenant ayant répondu positivement au questionnaire initial a répondu négativement pour le questionnaire final. Nous lisons ce changement dû à la confiance sur le choix lexical ne laissant plus de doute sur le choix pour cet apprenant. L'item suivant de cette partie intitulée pendant l'écriture était : J'ai fait attention à la structure de mon texte. Nous pouvons voir que pour le questionnaire initial un seul apprenant a répondu négativement à cet item. Ce même apprenant était l'un des trois apprenants qui avait répondu négativement aux items : *J'ai fait un plan* et *J'ai tenu compte du plan que j'ai fait dans la partie précédente*. Ce qui est compréhensible dans ce cas puisque la structure d'un texte est, en grande partie, liée à la construction du plan. Cependant, nous pouvons observer le changement chez cet apprenant à la fin du semestre avec l'utilisation des AC puisque dans le questionnaire final nous ne retrouvons aucune réponse négative de la part d'aucun apprenant à cet item. Le dernier item de cette partie était : J'ai ajusté mon plan lors de ma rédaction quand j'en avais besoin. A cet item six apprenants sur douze avaient répondu négativement au questionnaire initial, ce qui nous laissa penser qu'une certaine insécurité dans l'adaptation selon les circonstances était présente. Quant aux réponses du questionnaire final nous voyons une baisse dans cette insécurité puisque le nombre des réponses négatives baisse à deux sur douze apprenants.

Pour résumer cette partie nous pouvons dire que la hausse la plus importante de cette partie à la suite de l'utilisation des AC porte sur les stratégies relatives au plan d'écriture.

La partie suivante intitulée après l'écriture est composée de neuf items. Le premier item de cette partie était : J'ai relu mon texte pour contrôler la fluidité de mon texte, mes choix lexicaux etc. Parmi les douze apprenants seulement un seul avait répondu négativement au questionnaire initial, cette stratégie, donc, était l'une des stratégies utilisées par la majorité des apprenants. Nous voyons aussi que le seul apprenant n'étant pas confiant dans l'utilisation de cette stratégie a répondu positivement au questionnaire final pour cette stratégie. L'item suivant était : J'ai vérifié la cohérence de mes idées. A cet item tous les apprenants ont répondu positivement que ce soit pour le questionnaire initial ou pour le questionnaire final. Ce qui est intéressant à ce point serait de voir que même l'apprenant qui avait répondu négativement à l'item précédent dans le questionnaire initial répondit positivement à celui-ci ; ce qui nous laisse penser que la stratégie de vérification des idées n'a pas le même sens pour chaque apprenant : Pour certains, ce serait une stratégie de vérification suivant la transcription des idées, pour d'autres un moyen de vérification post-écriture. Cependant, comme nous l'avons déjà mentionné, toutes les réponses changent en réponse positive au questionnaire final en ce qui concerne cette stratégie. L'item suivant de cette partie était : J'ai réalisé une vérification de la fluidité de mon texte. Deux apprenants ont répondu négativement à cet item au questionnaire initial, contre un seul dans le questionnaire final, ce qui nous amène à dire que le contrôle de la fluidité du texte est aussi l'une des stratégies qui a été utilisée davantage à la suite de l'utilisation des AC pendant le semestre. L'item suivant était : J'ai vérifié mes choix lexicaux et syntaxiques. Avec la présence de trois apprenants, que ce soit pour le questionnaire initial ou le questionnaire final, ayant répondu négativement à cet item nous pouvons dire que même si la majorité des apprenants se servent de cette stratégie (la fluidité) directement liée à la lisibilité d'un écrit reste l'une des stratégies dont certains apprenants laissent au deuxième plan. Un autre item de cette partie intitulée après l'écriture était : J'ai fait un choix de correction lors de la relecture du texte (le vocabulaire, la grammaire etc.). Contre un apprenant ayant répondu négativement à cet item dans le questionnaire initial nous voyons trois qui ont répondu négativement dans le questionnaire final. Ce qui va de pair avec les réponses données à l'item précédent. La vérification des choix lexicaux et syntaxiques et la correction sont des stratégies assez

importantes pour lesquelles l'AC a été insuffisant pour remédier à la non-utilisation ou l'utilisation insuffisante.

L'item suivant était : J'ai laissé des marques d'autocorrection pour le lexique, la grammaire, la syntaxe etc. Juste la moitié, six apprenants, avaient répondu négativement à cet item dans le questionnaire initial. Ce qui est tout de même compréhensible car les apprenants en question, dans leurs passés d'apprentissage de langue étrangère, sont davantage habitués à des marques de correction provenant de leurs professeurs et n'ont, si ce n'est par leurs propres efforts, réalisé d'autocorrection jusqu'à lors. Nous pouvons voir que le nombre baisse avec le questionnaire final, ce qui peut être expliqué par le fait que, comme nous l'avons exposé dans nos analyses relatives à l'autonomie, l'utilisation des AC a des effets importants sur l'autonomie des apprenants et que par cet effet, il va de soi que l'autocorrection demandant une certaine autonomie soit plus utilisable pour les apprenants et cela pour la moitié de ceux qui déclaraient ne pas utiliser cette stratégie, ce qui est un chiffre assez remarquable. L'item suivant de cette même partie était : J'ai corrigé les fautes relatives au vocabulaire, à la grammaire, à la ponctuation etc. Seul un des apprenants avait répondu négativement à cet item pour le questionnaire initial contre deux dans le questionnaire final. Nous lisons cette baisse par la confiance en soi des apprenants en ce qui concerne le vocabulaire, la grammaire et la ponctuation en fin de semestre. L'avant dernier item de cette partie était : J'ai évalué ma mise en page et la forme finale de mon texte. Deux apprenants avaient répondu négativement à cet item dans le questionnaire initial contre un apprenant dans le questionnaire final. Donc, la mise en page était l'une des stratégies utilisées par la majorité des apprenants que ce soit avant ou après l'utilisation des AC. Le dernier item de cette partie était : J'ai fait un bilan de mes points forts et faibles après avoir écrit/relu mon texte. Cette fois-ci pour la première fois pour le questionnaire initial nous voyons que la majorité des apprenants, sept sur douze ont répondu négativement à l'item. Ce dernier item, relatif à l'auto-évaluation, est d'avantage important car cet item, directement lié à l'auto-évaluation est celui que le plus d'apprenants avait répondu négativement. Ici, nous pouvons clairement voir l'apport de l'utilisation des AC dans l'autonomie des apprenants car nous voyons une baisse importante dans le questionnaire final. Même si le nombre d'apprenants ayant répondu négativement reste assez important, trois apprenants sur douze, une baisse de plus de 50% dans le taux de réponses négatives ; celui-ci est assez important dans l'exposition de la relation de l'utilisation des stratégies d'écriture et l'utilisation des AC.

La partie suivante intitulée pour la généralité de la tâche était composée de huit item. Le premier item était : J'ai identifié mes émotions personnelles à propos du sujet d'écriture. A cet item lié à l'aspect psychoaffectif, quatre apprenants avaient répondu négativement dans le questionnaire initial, ce qui était un nombre assez élevé. Cependant nous voyons une baisse de 50% avec deux réponses négatives pour le questionnaire final. L'item suivant était : J'ai réalisé la tâche même si j'étais incertain(e) si je pouvais la réaliser / terminer. A cet item, cinq apprenants sur douze avaient répondu négativement pour le questionnaire initial. L'incertitude était donc un problème pour presque la moitié des apprenants. Ici, nous voyons une baisse spectaculaire puisqu'aucun apprenant n'a répondu négativement à cet item dans le questionnaire final. L'item suivant était : J'ai trouvé des moyens pour augmenter ma motivation. Neuf réponses négatives sur douze dans le questionnaire initial a été la partie la plus choquante pour le chercheur. Est-ce que les apprenants ont voulu dire « je n'avais pas besoin de me motiver d'avantage » ou ils voulaient dire, comme il serait totalement possible de comprendre, qu'ils n'étaient pas motivés en début du cours ? Leur position initiale serait, devrait tout de même être un sujet de recherche future. Cependant, avec le questionnaire final nous voyons, comme nous l'avons exposé tout au long de l'analyse dans les parties relatives, une augmentation de motivation avec l'utilisation des AC. Le nombre d'apprenants n'arrivant pas à trouver des moyens pour augmenter leur motivation diminue de neuf à trois. Ce qui est pour nous un chiffre satisfaisant dans les conditions en question. L'item suivant de cette partie était : (Si vous avez eu des doutes) J'ai demandé des précisions à mon professeur ou à un(e) de mes camarades de classe des clarifications à propos de la consigne de la tâche. Dans le questionnaire initial quatre apprenants ont affirmé ne pas avoir de doutes, cinq réponses étaient négatives contre trois positives. Les cinq réponses négatives peuvent être lues de deux façon : Soit par le fait que le semestre pendant lequel nous avons réalisé la recherche n'est que le premier semestre et que les apprenants ne se connaissent pas assez peut être la raison de la non utilisation de cette stratégie d'entre-aides ; soit par le fait que plus de la moitié des apprenants viennent de faire connaissance de leur professeur de cours, du chercheur peut pour certain être une raison d'abstention de conversation directe avec le professeur. Quant aux réponses données pour le questionnaire final nous revoyons quatre réponses négatives et deux réponses *je n'ai pas eu de doutes*. Nous pouvons donc voir que ces stratégies, quel que soit leur cause, ne figurent pas parmi les stratégies aisément utilisées par les apprenants avant ou après l'utilisation des AC dans le cours d'expression

écrite. L'item suivant de cette dernière partie était : Si c'était le cas, j'ai aidé mes camarades de classe dans la réalisation de leur tâche. Dans le questionnaire initial, cinq des douze apprenants ont répondu *ce n'était pas le cas*, quatre ont répondu négativement et trois positivement. Nous retrouvons trois réponses négatives et trois *ce n'était pas le cas* dans le questionnaire final. Certes une certaine augmentation en ce qui concerne l'entre-aide est présente mais la stratégie de demande d'aide ou d'entre-aide reste tout de même une stratégie peu utilisée par les apprenants que ce soit avant ou après l'expérimentation. L'item suivant était : J'ai été conscient(e) de mes réussites antérieures. En comparant les réponses données au questionnaire initial dans lequel nous retrouvons des réponses négatives de la part de la majorité des apprenants (sept sur douze) contre une seule réponse négative dans le questionnaire final ; nous pouvons aisément dire que la prise de conscience des réussites antérieures qui a de fortes chances d'avoir des effets sur la motivation générale de l'apprenant envers la tâche ou envers le cours est en forte augmentation avec l'utilisation de L'IA en cours d'expression écrite. L'item suivant était : J'ai utilisé des techniques pour réduire mon anxiété. Lorsque nous observons les réponses données au questionnaire initial ; même si la majorité des apprenants ne s'estimèrent pas anxieux/ses (sept apprenants se déclarent ne pas être anxieux/ses), les cinq apprenants ayant répondu négativement à cet item nous montrent clairement que l'anxiété est l'un des problèmes restant à traiter lors du début d'un cours d'expression écrite. Ce qui est aussi intéressant serait qu'aucun des apprenants n'aient répondu positivement à cet item dans le questionnaire initial ; soit ils se sont déclarés être non anxieux/ses soit ne pas avoir utilisé de technique pour réduire leurs anxiétés. Quant aux réponses apportées au questionnaire final, nous voyons que K1, K9 et K10 se déclarant ne pas être anxieux(ses) dans le questionnaire initial déclarent ne pas utiliser de techniques pour réduire leurs anxiétés dans le questionnaire final. Alors que les réponses de K3 et K12 sont négatives dans le questionnaire initial et final, nous voyons un changement de leurs réponses de : J'ai utilisé des techniques pour réduire mon anxiété à la réponse négative *non*. Ce qui nous laisse penser que l'anxiété pouvant être lue de plusieurs façons reste tout de même une des stratégies demandant plus d'attention dans l'apprentissage des stratégies à employer dans la réduction de celle-ci. Et cela nous montre que même si la grande majorité des apprenants déclarèrent être moins anxieux/ses avec l'utilisation des AC dans les parties relatives, nous pouvons voir que l'enseignement des stratégies relatives à la réduction de l'anxiété n'a pas été suffisamment prise en

compte ou n'a pas été assez effectif dans notre intervention. Le dernier item de cette partie et de ce questionnaire était : Je me suis concentré(e) sur mes chances de succès. La majorité des apprenants (neuf sur douze) déclaraient se concentrer sur leurs chances de succès dans le questionnaire initial. La présence de trois apprenants ayant répondu négativement à cet item nous semblait assez élevée puisque cette attitude psychoaffective est l'une directement liée à l'estime de soi, non seulement pour les cours d'expression écrite mais aussi pour l'apprentissage du FLE dans sa généralité. La baisse du nombre d'apprenants ayant répondu négativement dans le questionnaire final est d'ailleurs marquante ; seul un apprenant a répondu négativement à cet item dans le questionnaire final, ce qui nous laisse penser que l'utilisation des AC eut des effets positifs sur l'utilisation de cette stratégie.

Pour résumer cette dernière partie nous pouvons dire que l'utilisation des AC en classe d'expression écrite a eu des effets importants sur l'utilisation de certaines stratégies relatives à la généralité de la tâche mais en eut moindre pour certaines.

Pour pouvoir avoir une vue générale nous avons mis sous formes de tableau les réponses initiales et finales des apprenants en ce qui concerne les stratégies d'écriture qu'ils ont utilisées pour l'expression écrite, qui leur était assignée dans l'objectif de pouvoir observer les changements d'utilisation des stratégies en question avant le cours basé sur l'AC et après celui-ci donc au début du semestre et en fin de semestre.

La première note représente les réponses de l'apprenant au questionnaire initial, la deuxième au questionnaire final.

Tableau 4.15. *Comparaison des réponses des apprenants aux enquêtes par questionnaire initiale et finale sur les stratégies d'écriture utilisées*

AE				**PE**				**ApE**				**GT**						
RP		**RN**		**RP**		**RN**		**RP**		**RN**		**RP**		**RN**		**CPC**		
6	7	1	0	5	5	0	0	7	7	2	2	1	4	4	3	3	1	**K1**
6	7	1	0	4	4	1	1	4	8	5	1	3	7	2	0	3	1	**K2**
4	6	3	1	4	4	1	1	7	9	2	0	3	4	5	4	0	0	**K3**
5	5	3	2	4	4	1	1	8	8	1	1	5	8	3	0	0	0	**K4**
7	7	1	0	4	5	1	0	7	5	2	3	4	7	3	0	1	1	**K5**
5	7	3	0	5	5	0	0	9	9	0	0	2	7	3	0	3	1	**K6**
3	5	5	2	3	5	2	0	8	9	1	0	3	8	4	0	1	0	**K7**

Tableau 4.15. (Suite) *Comparaison des réponses des apprenants aux enquêtes par questionnaire initiale et finale sur les stratégies d'écriture utilisées*

5	4	3	3	4	5	1	0	3	5	5	4	1	5	6	2	1	1	**K8**
2	6	7	1	4	5	1	0	7	9	2	0	3	6	3	2	2	0	**K9**
8	6	0	1	5	5	0	0	9	9	0	0	7	5	0	3	1	0	**K10**
5	7	3	0	4	5	1	0	7	9	2	0	3	5	4	3	1	0	**K11**
5	7	3	0	5	5	0	0	9	4	0	5	3	7	5	1	0	0	**K12**
5,1	6,2	2,8	0,8	4,3	4,8	0,8	0,3	7,1	7,6	1,8	1,3	3,2	6,1	4,3	1,5	1,3	0,4	**Total**

AE : Avant l'écriture

PE : Pendant l'écriture

ApE : Après l'écriture

GT : Pour la généralité de la tâche

RP : Réponses positives

RN : Réponses négatives

CPC : Ce n'était pas le cas / je n'étais pas… etc.

A propos de l'utilisation des stratégies d'écriture en comparaison des réponses données au questionnaire initial et au questionnaire final dans chaque partie nous observons une hausse dans la moyenne des réponses positives et une baisse dans la moyenne des réponses négatives ou des réponses exprimant une incertitude par rapport à l'utilisation des stratégies en question. Pour les réponses positives données en ce qui concerne les stratégies d'écriture parmi lesquelles qui peuvent être utilisées avant de commencer l'écriture, nous voyons une hausse dans la moyenne des réponses positives de 5,1 à 6,2. Nous voyons aussi une baisse dans les réponses négatives en moyenne de 2,8 à 0,8. Même si la hausse des réponses positives n'est pas très importante, la baisse des réponses négatives est assez importante pour dire que l'utilisation des AC eut un effet remarquable dans le cadre de l'utilisation des stratégies d'écriture concernant la préparation à l'écriture.

Le même tableau se dresse devant nous pour les stratégies d'écriture qui peuvent être utilisées pendant l'écrit. Une hausse des réponses positives de 4,3 à 4,8 entre le questionnaire initial et le questionnaire final et une baisse de 0,8 à 0,3 pour les réponses négatives. Même si le changement est cette fois-ci moins important, un changement est clairement présent.

En ce qui concerne les stratégies d'écriture utilisables après avoir écrit, le changement, encore une fois n'est pas spectaculaire mais assez important pour dire qu'un

changement d'utilisation de ces stratégies en question s'est réalisé à la suite de l'utilisation des AC. Une hausse de 7,1 à 7,6 des réponses positives et une baisse de 1,8 à 1,3 de moyenne des réponses données par les apprenants entre le questionnaire initial et le questionnaire final sont donc assez considérables dans ce sens-là.

La dernière partie des questionnaires initial et final pour la généralité de la tâche cette fois-ci est le témoin du changement que nous pouvons qualifier de spectaculaire. Les réponses positives ont haussé de 3,2 de moyenne à 6,2 de moyenne ; les réponses négatives ont diminué de 4,3 de moyenne à 1,5 de moyenne ; les incertitudes relatives à l'utilisation des stratégies ont diminué de 1,3 à 0,4 de moyenne. Nous pouvons donc aisément dire qu'en ce qui concerne les stratégies inscrites dans la partie pour la généralité de la tâche, l'utilisation, l'inclusion des AC dans les cours d'expression écrite eurent un effet extrêmement important : d'une part la moyenne des réponses positives ont doublé et les réponses négatives ne représentent plus qu'un tiers des réponses négatives données au questionnaire initial mais d'autre part l'incertitude de l'utilisation ou la non connaissance des stratégies en question en d'autres termes s'est quasiment effacée des réponses.

En résumé et pour conclure cette partie nous pouvons dire que l'utilisation des AC eut un effet important dans l'utilisation des stratégies d'écriture par les apprenants que ce soit avant, pendant ou après l'écriture malgré la présence de certains points qui devraient être révisés pour des utilisations futures.

4.5.3. Analyse comparative des entretiens avec les apprenants

Les entretiens semi-dirigés (annexe 18 et 19) ont été administrés à deux reprises. L'une en début de semestre, l'autre en fin de semestre avec les mêmes questions qui ont été légèrement modifiées en cas de besoin sans perte de signification. Les entretiens ont été administrés via visioconférence ce qui est conforme au fait que notre travail soit basé sur un moyen technologique utilisable en classe ou à distance. Nous allons dans cette partie rappeler les questions posées aux apprenants et comparer les réponses données en début de semestre et en fin de semestre, donc avant l'utilisation des AC en classe et après leur utilisation. Les entretiens ont duré en moyenne 30 minutes pour chaque apprenant. Nous avons posé au total sept questions relatives à six thèmes. Les thèmes en question étaient : l'autonomie de l'apprenant, l'utilisation de la technologie, le point de vue vis-à-

vis les nouvelles technologies, l'anxiété, l'utilisation des stratégies d'apprentissages, l'utilisation des stratégies d'expression écrite et le domaine psychoaffectif.

La première question que nous avons posée était : Peux-tu prendre en main ton propre apprentissage ou penses-tu avoir besoin d'aide pour ton apprentissage ?

Lors de l'entretien initial, à cette question, la grande majorité des apprenants ont répondu préférer travailler seul :

> K1 : Je trouve toujours plus avantageux de travailler seul.
>
> K3 : J'aime travailler seul et je pense que c'est productif.
>
> K4 : J'aime même plus travailler seul.
>
> K7 : Bien que je préfère travailler seul.
>
> K8 : Je pense que tu es plus productif seul.
>
> K9 : J'aime même plus travailler seul.
>
> K10 : Travailler seul peut parfois être mieux, mais en général, travailler en groupe est plus bénéfique pour moi.
>
> K11 : la nuit… je suis moins distrait, les sons extérieurs, les messages…

À la suite de cette abondance de mal compréhension de prise en charge d'enseignement nous nous sommes questionnés sur la formulation de notre question en turc à laquelle nous n'avons pas pu reprocher sa formulation puisque quand elle n'était pas comprise au sens de la prise en charge de l'apprentissage ; nous avons reformulé la question de la façon suivante : Préfères-tu qu'un professeur t'enseigne ou préfères-tu étudier par toi-même ? sans réponse satisfaisante dans le sens où les apprenants n'étaient pas à ce stade conscients des nécessités d'une auto-formation. La dichotomie exprimée se limita au choix de travailler seul ou de travailler en groupe/en classe pour la grande majorité. Ce qui nous montre un manque crucial dans la voie de l'autonomie, la non-connaissance même du terme de prise en charge d'apprentissage / d'auto-apprentissage. Mais lorsque nous analysons les réponses données lors de l'entretien final pour la même question nous pouvons voir que de différents aspects de l'auto-apprentissage se sont installés chez certains apprenants :

> K3 : Lorsque je travaille seul, j'aime tout planifier moi-même (à présent). Le Chatbot nous a guidé, je pense qu'il nous a appris à écrire pour qu'on puisse dire ceci d'abord et ensuite cela …
>
> K5 : Je peux dire que j'ai eu (après ce cours) l'habitude d'effectuer des recherches sur Internet.
>
> K7 : Je suis à présent un peu plus habitué à travailler seul. J'ai appris un peu mieux sur quels sites comment chercher.

Certains apprenants ont mentionné des avantages liés à l'auto-apprentissage :

K4 : J'ai pu exprimer mes propres idées confortablement tout au long du semestre et j'ai pu refléter mes propres idées comme je le voulais.

Un commentaire assez significatif de l'apport des AC fut ceux de K8 et K11 sur ce sujet :

K8 : Ce semestre, j'ai réalisé que je ne savais pas travailler seul auparavant.

K11 : Oui, je peux dire que ma confiance en moi a augmenté. Le fait que les AC semblent parler plus individuellement et diriger la personne ; cela a augmenté ma confiance en moi. Je pense que c'est un moyen technologique qui renforce un peu plus la confiance en soi avec l'ajout de l'auto-vérification.

Nous pouvons donc voir, avec ces réponses, deux aspects que nous trouvons importants des AC : enseigner le *comment travailler* pour ouvrir la voie de l'auto-apprentissage et être un guide individuel s'adaptant aux connaissances de l'apprenant sans laisser aucun d'entre eux se perdre pendant le semestre. Un autre commentaire concluant sur ce dernier point nous semble assez explicatif sur l'apport en question :

K12 : Je n'ai pas eu l'impression de m'être trompé de manière très inquiétante dans cette leçon. Je n'avais pas l'impression d'écrire seul…

La question suivante était : Y a-t-il des sites spécifiques auxquels tu te réfères ? Peux-tu nous dire comment tu effectues tes recherches en ligne ? A cette question, pour l'entretien initial, la majorité des apprenants ont déclaré utiliser le moteur de recherche Google ou Google traduction, ce qui ne nous semble pas inapproprié dans le sens où ce moteur de recherche est le plus rependu dans le monde entier. Cependant, la limitation entre Google et Google traduction nous a semblé être assez limitée pour parler d'une utilisation effective des moyens de l'Internet. Nous pouvons voir avec le fait que K1 soit surpris, à tel point le moteur de recherche à usage général est au centre des recherches Internet des apprenants :

K1 : Autre que Google ?

Ou encore avec K3, K8, K9 et K10 :

K3 : En général, j'utilise Google Traduction en mode français-anglais.

K8 : J'écris directement à Google, je ne connais pas de site particulier.

K9 : J'écris sur Google et regarde quelques sites qui apparaissent. En général, c'est déjà sur la première page.

K10 : Par exemple, je tape « passé composé » sur Google.

Evidemment que cet usage n'est pas un usage que nous y trouvons d'inconvénient mais le manque de connaissance de site Internet destiné à l'apprentissage du FLE par les apprenants était assez significatif pour pouvoir dire qu'un manque crucial se présentait

en tant que barrière à la recherche et à l'utilisation efficace des moyens technologiques. Et cela même si certains apprenants disent utiliser certains sites Internet autre que la recherche spontanée :

> K12 : Je ne me souviens plus du nom du site, je me souviens du logo. J'utilise habituellement un dictionnaire, un dictionnaire anglais-français.
>
> K1 : J'utilise Wikipedia quand je veux obtenir des informations détaillées.
>
> K6 : Je préfère les vidéos YouTube pour la grammaire.

Ce qui était aussi intéressant de voir, c'était que les apprenants utilisent généralement des dictionnaires anglais-français et non pas turc-français ou encore français-français. Jusqu'à aller à éviter l'utilisation des applications mobiles destinées à cet usage :

> K3 : Il existe aussi quelques applications téléphone, mais c'est difficile car elles sont français-français.

Avec l'entretien final, nous avons observé certains changements à la suite de l'utilisation des AC dans les cours d'expression écrite :

> K1 : Oui / (Y a-t-il eu un changement ?) / Le site d'une page d'actualités ; Il y avait de différentes sources de traduction, les correcteurs qui corrigeaient tout ce que j'écrivais.
>
> K2 : J'ai pris l'habitude d'utiliser un dictionnaire français-français ou encore je ne savais pas qu'il y avait un correcteur. J'utiliserai le correcteur à présent.
>
> K3 : Il y a des sites que je peux utiliser, je pense que ce sont des sites très utiles.
>
> K5 : En plus, je me suis habitué à effectuer des recherches sur Internet en français.
>
> K6 : Mais j'ai appris et utilisé différents sites ce semestre.
>
> K8 : …j'ai appris de nombreux sites.
>
> K10 : Il y a aussi des sites que j'ai appris et que je vais utiliser.
>
> K12 : Le nombre de sites Internet (relatifs à l'apprentissage du français) que je connais a considérablement augmenté.

Même si nous ne voyons aucun changement chez certains apprenants :

> K4 : J'utilisais Google, en général, j'effectue mes recherches toujours de la même manière.
>
> K9 : J'ai appris de nouveaux sites, mais je ne suis pas une personne qui utilise beaucoup ces sites, j'écris (encore) sur Google.

Notons au passage que les sites Internet les plus appréciés ont été ceux présentant des correcteurs de grammaire, de lexique et de syntaxe :

> K1 : …les correcteurs qui corrigeaient tout ce que j'écrivais.
>
> K2 : J'utiliserai le correcteur à présent.
>
> K3 : J'utiliserai le correcteur car je pense que c'est très utile.
>
> K7 : J'utiliserai probablement les correcteurs.
>
> K8 : …j'ai appris de nombreux sites. Le correcteur par exemple…

K9 : …j'écrirai (je contrôlerai) avec le correcteur, par exemple.

K11 : Je ne connaissais pas la vérification de grammaire, je vérifie maintenant sur les sites de correcteurs.

K12 : J'ai également utilisé un correcteur.

Notre question suivante était relative au point de vue vis-à-vis les nouvelles technologies. Nous avons légèrement changé la question entre l'entretien initial et l'entretien final par nécessité. Notre question d'entretien initial était : Nous travaillerons avec une intelligence artificielle qui imitera un francophone, que penses-tu de l'utilisation d'un tel nouvel outil technologique pendant le semestre prochain ? alors que notre question de l'entretien final était : Nous avons travaillé, pendant ce semestre, avec une intelligence artificielle qui a imité un francophone, que penses-tu de ce nouvel outil technologique ? Ce changement, donc circonstanciel n'a pas affecté la base de la question mais a été nécessaire.

Nous avons vu un scepticisme évident envers l'intelligence artificielle dans l'entretien initial :

K1 : La plupart des intelligences artificielles sont quasi inexistantes, inutile.

K3 : Je pense que les nouvelles technologies ne sont peut-être pas très utiles.

K6 : L'intelligence artificielle est également possible, mais je ne sais pas comment, cela nous donnera-t-il simplement un sujet sur lequel écrire ?

K7 : Je ne sais pas pour l'instant si les choses que je vais écrire seraient restreintes ? Y aura-t-il une communication mutuelle ? Quand je parlerai au Chatbot, il me demandera seulement comment je vais ?

Alors que d'autres (ou parfois les mêmes) apprenants disaient être ouverts aux nouvelles technologies

K5 : Je n'aurais pas de mal à m'y habituer.

K6 : Bien sûr, je peux utiliser une nouvelle technologie.

K7 : …Je m'y habituerai donc facilement.

K8 : Je suis toujours ouvert à l'innovation.

K9 : Je vais certainement m'y habituer.

K10 : …avec l'intelligence artificielle, je pense pouvoir m'exprimer plus facilement.

K11 : Il me semble que ça sera bien pour pratiquer le français.

K12 : Je pourrai, par cela, communiquer plus facilement (avec les Français).

Comme nous pouvons le voir l'avis était partagé sur le sujet ; certains, et comme nous l'avons déjà précisé, parfois les mêmes apprenants étaient sceptiques à propos de l'utilisation de l'intelligence artificielle en cours mais étaient tout de même curieux et

pensaient s'y habituer avec l'attente d'un cours d'expression écrite satisfaisant, puisant des nouvelles technologies. Ce qui fut le cas, selon les apprenants, en fin de semestre :

Les points forts des AC, exprimés par les apprenants pendant l'entretien final étaient relatifs à la sensation de réalité qu'ils avaient ressentie dans leurs conversations avec les caractères fictifs créés, donc l'intelligence artificielle :

> K1 : Si je ne connaissais pas le sujet, je ne connaissais pas le contexte, je ne savais pas que vous l'aviez écrit ou créé et si un ami à moi venait et disait : « Regarde le téléphone, un de mes amis veut te parler » j'y croirais vraiment à cent pour cent. Je veux dire, parce que je savais que ce n'était pas réel, cela ne me semblait pas réel.

Ici, comme nous pouvons le voir, le seul indice d'artificialité selon l'apprenant était le fait que les conditions, le contexte soient sus.

> K3 : Quand j'écrivais, j'avais l'impression d'être en correspondance avec un Français.
>
> K5 : Il y avait un sentiment de correspondance avec une personne réelle en écrivant. C'était comme si c'était un vrai Français, qu'il me posait des questions et parlait de son propre problème.
>
> K6 : …la généralité n'était pas artificiel.
>
> K10 : C'était comme si je parlais à un vrai Français.
>
> K11 : Je pense que c'était assez naturel pour lui de faire quelque chose ou de dire « J'ai des devoirs, aide-moi ».

D'autres apprenants ont déclaré dans cet entretien final être motivés pour des raisons diverses :

> K2 : J'étais motivé parce que les sujets étaient attirants.
>
> K4 : J'étais plus motivé lorsque j'ai travaillé avec le Chatbot. Dans cette période, j'ai trouvé plus facile de m'exprimer, de m'exprimer en français, de m'exprimer par écrit.
>
> K7 : C'était un semestre incroyablement productif. J'ai l'impression d'avoir amélioré mes compétences en écriture.
>
> K10 : J'étais plus motivé, il y avait une partie amusante.
>
> K11 : (L'AC) m'a donné beaucoup de motivation… C'était plus motivant car il y avait des situations qui nous poussaient à effectuer des recherches.
>
> K12 : C'était le cours d'écriture le plus productif que j'ai jamais suivi de ma vie.

Cependant, nous devrons aussi préciser que cette sensation de correspondance avec une personne réelle à tout de même des limites aux yeux de certains apprenants :

> K5 : …mais j'ai compris qu'en fin de compte c'était une Intelligence Artificielle quand il m'a demandé de faire ça ou ci.
>
> K6 : …à chaque fois que je me rappelle que c'est vous qui aviez écrit ça redevient artificiel. C'est un robot, après tout.
>
> K9 : Je veux dire, je n'ai pas oublié que nous étions dans la classe…

Notre question suivante était relative à l'anxiété. Nous avons demandé aux apprenants : En classe, as-tu peur que ton professeur ou tes camarades de classe juge/jugent tes idées ou critique/critiquent tes connaissances en français ?

A cette question, pendant l'entretien initial, nous avons observé le fait que certains apprenants n'avaient aucune anxiété en l'expression de leurs idées ou de s'exprimer en français que ce soit par la peur d'être critiqué(e) par ses professeurs ou par ses amis :

> K4 : Je n'ai pas une telle anxiété.
>
> K6 : Je n'ai jamais expérimenté d'anxiété pour l'écriture auparavant.
>
> K9 : Non, j'accepte de commettre des erreurs.

D'autres étaient au contraire restreints par l'anxiété causée par la peur de commettre une faute :

> K1 : …si mes professeurs vont le lire (ce que j'ai écrit), la situation est différente… C'est à la fois contraignant et motivant.
>
> K3 : Je pense que oui, pour les fautes de mots (vocabulaire) ou de grammaire… je crains la réaction de l'autre partie.
>
> K5 : Parfois je crains que mes camarades me disent : tu ne sais même pas dire/écrire ça ? qu'ils fassent des commentaires à propos de moi et qu'ils me critiquent.
>
> K7 : J'ai déjà vécu une telle anxiété.
>
> K8 : Oui, à cent pour cent… (quand) on écrit tout seul, personne ne juge, il n'y a pas de regard, on écrit, on passe sur le papier, mais il y a une certaine pression sur moi quand j'écris. En plus le professeur le lira plus tard.
>
> K10 : Je pense que j'ai peur… des professeurs.
>
> K12 : Mes camarades de classe ne me critiqueront pas je pense, mais ça me dérange plus quand le professeur dit quelque chose comme : ça fait 3 ans que tu étudies le français, tu ne peux pas dire cette phrase ?

Comme nous pouvons le voir, les causes de l'anxiété sont différentes, mais au total sept apprenants sur douze déclarent être anxieux dans un travail en classe contre trois ne dire jamais avoir eu d'anxiété en classe. Ce qui est plus intéressant serait de voir que même le professeur peut être la cause de cette anxiété. Nous sommes en tant que professeurs habitués de voir les apprenants de licence, âgés en générale entre 18 et 22 ans, être anxieux de leurs images, mais la peur exprimée par « tu ne peux pas dire cette phrase ? » ou « Je pense que j'ai peur… des professeurs » sont deux commentaires à être pris avec délicatesse dans des travaux futurs.

En ce qui concerne la différence que nous avons pu observer avec l'entretien final est que la crainte d'être critiqué a diminué significativement :

> K1 : Je ne craignais pas d'être critiqué.

K3 : Je savais que même si je donne la mauvaise réponse ou dis n'importe quoi, je n'obtiendrai pas de réaction négative en retour.

K4 : Je suis une personne souffrant d'anxiété en général mais je n'ai presque jamais ressenti d'anxiété en écrivant à l'intelligence artificielle, je n'avais pas de soucis comme je serais critiqué et mes idées ne seraient pas appréciées.

K5 : J'écrivais tout ce que j'avais en tête.

K8 : Je n'ai eu aucune crainte en écrivant.

K8 : Non…c'était … plus comme si j'envoyais des textos.

K10 : Je ne craignais pas que mon français soit critiqué car vous étiez le seul à lire ce que j'écrivais.

Comme nous pouvons le voir, la grande majorité des apprenants ayant affirmé avoir de l'anxiété pour des raisons diverses pendant l'entretien initial ont affirmé ne pas être anxieux(se) ou ne pas craindre d'être critiqué(e) pendant les cours d'expression écrite dans lesquels nous avons fait usage de l'intelligence artificielle sous forme de d'AC.

Nous avons ensuite demandé aux apprenants « Comment apprends-tu le français ? » dans l'objectif de voir leurs stratégies d'apprentissage dans sa généralité. Pour cette question nous avons vu une division d'avis en deux camps : ceux qui effectuaient des recherches sur Internet et ceux qui soit faisaient semblant d'expliquer le sujet à autrui soit répétaient en lisant plusieurs fois.

Les commentaires basés sur un travail autre que technologique étaient :

K1 : Je lis d'abord, je lis plusieurs fois et parfois j'écris les parties que je ne comprends pas.

K2 : Je fais semblant de l'expliquer à quelqu'un d'autre…

K9 : Je regarde avant l'examen.

K10 : Quel que soit le sujet, je le mémorise avant l'examen.

K11 : Je répète jusqu'à ce que j'apprenne.

K12 : Parfois j'appelle mes amis si je ne comprends pas, parfois je regarde les notes que j'ai prises en cours.

Dans les commentaires suivants nous voyons l'usage de l'Internet dans l'apprentissage du français :

K3 : L'information est plus facilement accessible sur Internet.

K4 : Je cherche sur Internet.

K6 : Je préfère les vidéos YouTube pour la grammaire, pour le vocabulaire je regarde sur internet ou sur les applications mobiles.

K8 : Je prends de l'aide de l'Internet.

Nous pouvons voir que les stratégies d'apprentissage, que ce soit avec ou sans l'aide des moyens technologiques, consistent en la seule stratégie de révision.

Quant aux réponses données pendant l'entretien final nous voyons certains changements:

K1 : Je ne faisais pas autant de recherches auparavant.

K3 : Ici (ce semestre) cependant, on est allé sur un site différent sur un sujet, on a recherché quelque chose à partir de là, on a réécrit après la recherche et la lecture, donc il y avait plus de diversité et c'était mieux.

K5 : Je pense qu'il est nécessaire de mettre en pratique ce que j'ai appris, les connaissances, et je pense que nous l'avons effectivement fait ce semestre.

K8 : Grâce à l'intelligence artificielle, nous avons vu les étapes, nous avons vu de nouveaux sites Internet. : (avec) le Chatbot, par exemple, nous l'appuyons avec quelque chose de visuel ; nous lisons, nous avons réécrit, nous avons écrit un e-mail, nous avons écrit nos propres sentiments et ainsi de suite.

Même si certains apprenants ont déclaré ne pas pouvoir/vouloir changer de stratégie pour apprendre :

K6 : Je pense que c'est pareil qu'au début du semestre, je cherche encore sur Internet.

K10 : j'ai appris à (mieux) écrire avec les Chatbot, mais je continue à mémoriser dans d'autres leçons.

K12 : Mon système d'étude (de révision, d'apprentissage) n'a pas beaucoup changé.

Nous pouvons donc dire qu'une certaine diversité de stratégie d'apprentissage s'est installée chez les apprenants à la suite du semestre réalisé en l'appui de l'intelligence artificielle mais que les stratégies d'apprentissage restent un sujet à traiter, à être davantage inclus dans des travaux ultérieurs.

La question suivante, relative cette fois-ci à l'utilisation des stratégies d'expression écrite était : Prépares-tu un plan d'écriture ?

La majorité des apprenants, pendant l'entretien initial ont déclaré préparer un plan avant d'écrire, dont certains avec une grande confiance en soi :

K1 : Oui, j'en prépare.

K3 : Oui.

K4 : Je pense que je sais comment faire un plan. J'en prépare.

K5 : Oui bien sûr.

K6 : J'en fais. Je n'ai aucun problème à passer du général aux détails.

K10 : Je suit généralement mon plan.

K11 : J'ai commencé (à faire un plan).

D'autres n'étaient pas sûrs d'en pouvoir faire un qui serait efficace :

K2 : J'ai essayé, mais je crains de ne pas avoir assez de temps.

K8 : En fait, j'essaie d'en faire, mais je ne pense pas pouvoir le faire très bien.

K9 : Je fais un plan mais pas un plan très détaillé, je décide généralement quoi écrire et comment écrire.

Seul un apprenant a déclaré ne pas préparer de plan :

K12 : Je ne fais pas de plan, monsieur. Je commence à écrire.

Cependant, nous avons pu observer que les apprenants déclarant préparer un plan ne savaient pas exactement comment s'y prendre. Que la préparation de plan dont il serait question soit seulement une esquisse de plan.

K1 : Je fais généralement un plan dans ma tête et je le mets sur papier si nécessaire.

K3 : J'esquisse habituellement mon plan dans ma tête.

K5 : …je me demande ce que je dirai maintenant. Comment je peux le lier à la conclusion ?

K7 : Je fais un plan général, mais quand je commence à écrire, mon plan se limite à : Y-a-t-il une introduction ? ou je dois écrire une conclusion.

Nous voyons donc que la grande majorité des apprenants même s'ils disent préparer un plan, n'étaient pas conscients de la façon de préparer un plan d'écriture. Ils se limitaient davantage à une préparation vague, sans vraiment penser sur, avec la seule séparation des parties d'une dissertation. D'autres ne se sentaient pas suffisamment à l'aise dans la préparation d'un plan d'écriture.

Nous avons vu un changement important pendant l'entretien final sur ce sujet. Les apprenants, même ceux déclarant savoir comment faire un plan d'écriture, disent avoir appris les règles de préparation d'un plan d'écriture grâce à l'AC :

K1 : Je pensais que je maîtrisais la préparation du plan, mais je pense que je vais continuer comme je l'ai apprise du Chatbot.

K2 : J'y réfléchissait une minute environ, mais c'était mieux avec l'AC, par exemple, avant que j'écrive quelque chose, l'AC me disait écrivons l'introduction, écrivons ceci, écrivons ça etc.

K3 : Normalement, j'écrivais la première chose qui me passerait par la tête en réfléchissant rapidement. Maintenant, grâce au Chatbot, il a donné plus d'informations, ce que nous devrions dire en premier…

K5 : Ma façon de planifier a changé. Avant, je ne pouvais pas choisir, je me rendais compte que je prenais trop large, mais quand le sujet est devenu plus étroit, j'ai pu organiser mes idées. Je planifiais, monsieur, mais maintenant je planifie mieux.

K7 : J'ai commencé à planifier.

K8 : J'en prépare à présent. Le Chatbot nous a montré comment écrire étape par étape et préparer un plan.

K11 : A présent, lorsque je vais écrire, je suis prêt à planifier je ne le savais pas avant, je ne savais pas comment le faire.

Cependant, certains apprenants ont déclaré ne pas avoir de changement sur le sujet :

K4 : Je faisais déjà des plans, je pense que c'est pareil, je n'ai pas connu de changement à cet égard.

K6 : Toujours pareil, je planifie.

K10 : Je savais déjà planifier.

Même K12, le seul apprenant ayant déclaré ne pas préparer de plan avant de commencer à écrire eut un changement d'attitude à cet égard :

K12 : J'écris toujours sans plan. Mais je révise, du moins maintenant, je ne révisais presque jamais auparavant, j'écrivais et j'envoyais, maintenant je recherche un peu plus.

Nous pouvons donc clairement voir que l'utilisation de l'AC eut des effets importants sur l'une des stratégies d'écriture importante ; celle de la préparation de plan d'écriture. La grande majorité des apprenants ont, via l'AC, appris à préparer un plan et ont pris conscience de l'importance de la préparation de celui-ci.

La question suivante était aussi relative à l'utilisation d'une des stratégies d'écritures. Notre question était : Contrôles-tu tes fautes après avoir fini d'écrire ? Lorsque nous observons les réponses initiales nous pouvons voir que la majorité des apprenants disaient réaliser un contrôle, mais sans l'aide des moyens technologiques :

K1 : Oui toujours.

Utilises-tu des moyens en ligne ?

Non juste moi (sans l'aide de moyen technologique)

K3 : Je vérifie moi-même.

K4 : Je vérifie vite fait.

Utilises-tu des moyens en ligne ?

Je ne sais pas sur quels sites Internet je peux.

Avec le commentaire de K4 nous pouvons voir que même si l'idée d'utiliser les moyens technologiques est présent, certains apprenants n'ont pas assez de connaissances en ce qui concerne les moyens en ligne/ les moyens technologiques dispensables. D'autres commentaires sont parallèles au commentaire de K4 :

K5 : Les sites Internet pour vérifier en français sont tous payants.

K11 : Franchement, je n'ai pas trouvé beaucoup de sources en français. J'aurais essayé s'il y en avait.

Hormis les commentaires exprimant un contrôle classique démuni de moyens technologiques, nous retrouvons deux façons de vérification des écrits par les apprenants : soit l'utilisation de la fonction de vérification de Microsoft Word soit un contrôle via Google traducteur avec l'utilisation d'un système assez intéressant :

K5 : Lorsque je vérifie en ligne, je vérifie l'anglais de la phrase.

K6 : J'ai l'habitude de regarder la traduction, par exemple, quand j'écris une phrase, je la vérifie depuis Google Traduction en anglais et en français, mais à part ça je n'en utilise pas.

K10 : Je regarde Google Translate, je vérifie l'exactitude des phrases que j'ai écrites à partir de là.

Certains apprenants écrivent donc ce qu'ils veulent dire en français (ou encore pour contrôler ce qu'ils ont voulu dire) sur Google traduction, soit en turc pour la traduire en anglais puis en français, soit en anglais pour la faire traduire vers le français ou encore l'inverse. Cette utilisation intéressante peut être due à plusieurs raisons mais la conclusion la plus forte à en tirer serait que les apprenants n'ont pas assez de connaissances ni en ce qui concerne les sites Internet dispensables, ni des moyens technologiques hors ligne ayant le potentiel de leurs venir en aide pour leurs apprentissages.

Notre dernière question portait sur leurs aspects psychoaffectifs. Nous avons demandé : Quelle est ta réaction lorsque tu commets des fautes en français ? Les réponses à cette question étant strictement personnelles, nous allons analyser les réponses données par chaque apprenant en comparaison aux réponses à l'entretien initial et l'entretien final.

K1 :

> Entretien initial : Je me fâche, oui, mais après, je me dis que je l'ai bien écrit, mais par exemple, si je l'envoie à un prof, j'ai toujours le doute est-ce qu'il va aimer, alors même si je sais que j'ai bien écrit, j'ai toujours l'idée est-ce que j'ai assez bien écrit ?
>
> Entretien final : J'étais franchement soulagé par le fait que ce soit un AC qui me corrige quand je fais une faute et non un professeur. Il nous a dirigé vers des sites (Internet) pendant les cours, avant de vous envoyer le devoir, il ne restait plus beaucoup de fautes, je pense que oui, donc il n'y avait quasiment plus de fautes. Cela m'a aussi rassuré.

Comme nous pouvons le voir la différence entre un cours d'expression écrite classique et l'utilisation d'une IA dans cet objectif pour cet apprenant a été assez marquante ; la diminution de l'anxiété écrite exprimée avec : j'étais franchement soulagé. Nous pouvons voir que ce soulagement, donc que la diminution de l'anxiété a une double façade ; d'une part le fait d'être préparé par l'AC de façon minutieuse avant d'écrire et celle de la correction automatisée qui a, dans notre cas, remplacé celle de la correction humaine, celle du professeur.

K2 :

> Entretien initial :
>
> Je me dis « tu n'arrives pas à faire ça K2 ! » Quand je fais des erreurs, je m'en remets peu, je n'arrive pas à surmonter la situation. Pour les matières que j'aime avec lesquelles je suis plus à l'aise, je peux m'efforcer davantage mais il y a très peu de matières avec lesquelles je suis à l'aise.
>
> Si je fais une erreur, je me démoralise, mais je sais que j'apprendrai en faisant des erreurs, mais cela m'affecte toujours, comme si je ne pourrai jamais le faire.
>
> Entretien final :

> Quand je faisais une erreur, l'intelligence artificielle demandait toujours des corrections, même s'il y avait des choses que je ne pouvais pas faire, il ne restait plus grand-chose (les fautes). Au moins, je n'étais pas en colère contre moi-même. C'était comme si je demandais à mon ami. Bien que j'aie demandé à mes amis en même temps, c'était comme si j'essayais avant de demander à mes amis ou avant de corriger.

Ici, pour K2, tout comme K1 la différence est claire : de la déclaration « je n'arrive pas à surmonter la situation » nous voyons un passage à « je n'étais pas en colère contre moi-même (…) c'était comme si je demandais à mon ami ». Ce changement est important pour nous car le terme, extrêmement fort pour définir une réaction contre soi qui est la colère : cette réaction laisse avec l'AC sa place à une position plus saine contre soi-même.

K3 :

> Entretien initial :
>
> Quand je me vois trop insuffisant, tout le monde dit quelque chose et parfois je dis que je ne peux pas en parler, puis je me démotive en classe, parfois je me compare à la classe.
>
> Entretien final :
>
> Ma motivation est vite brisée, monsieur. Parfois, je me sens incompétent quand je commets des erreurs.

Nous pouvons voir que la démoralisation de l'apprenant n'a pas changé suite à l'utilisation de L'AC. Cependant nous pouvons voir que la comparaison avec les camarades de classe qui a de forte chance d'être un obstacle à l'apprentissage n'apparait plus en fin de semestre. Il ne serait donc pas faux de dire que l'utilisation de L'IA dans ce cours eut un effet important sans pour autant parvenir à effacer la situation de démoralisation.

K4 :

> Entretien initial :
>
> Si j'ai fait une erreur, je peux alors enregistrer (mémoriser) plus rapidement la bonne réponse pour ne pas refaire cette erreur. J'apporte l'autocritique, « je dois me concentrer davantage sur cela », « je dois étudier davantage ».
>
> Entretien final :
>
> Je me corrige quand je fais une erreur. Lorsque vous faites une erreur avec le Chatbot, il la corrige, je veux dire…vous l'avez préparé pour qu'il agisse de cette façon précise. J'ai pu m'auto-corriger.

Cette fois-ci nous ne voyons pas d'apport clair de l'AC. Nous pouvons même lire entre les lignes une légère critique : pendant l'entretien initial, l'apprenant déclarait s'auto-corriger avec les erreurs qu'il/elle commettait, suite à l'utilisation de l'AC, l'apprenant déclare pouvoir s'auto-corriger. Nous pouvons voir que même si une critique

claire n’est pas apportée, l’apprenant s’est prononcé davantage sur la non-utilisation des AC que sur leurs utilisations.

K5 :

> Entretien initial :
>
> Ma réaction sera négative. Je dis toujours : tu ne peux pas K5.
>
> Entretien final :
>
> J'ai fait des erreurs en écrivant au Chatbot. C'était l'occasion d'apprendre pour moi, pendant que j'écrivais, par exemple, j'ai appris à écrire en faisant attention à l'introduction et au développement, à part ça, je me suis rendu compte que je ne suivais pas l'intrigue, donc je l'ai corrigé. J’ai appris ça.

Le bousculement de la sensation de ne pas pouvoir y arriver à la sensation, l’idée voulue ; celle de voir l’erreur comme une occasion d’apprentissage est assez claire et importante dans le sens où nous pouvons dire que ce changement est dû principalement à la logique de l’IA. En effet, un des objectifs de l’AC était de démontrer à l’apprenant l’importance de l’erreur dans le sens où cela est l’occasion, justement d’apprendre.

K6 :

> Entretien initial :
>
> Si je ne peux pas, je serai très critique envers moi-même, si tu sais pourquoi tu n’y arrives pas ? Je me dirais : tu as confiance en toi mais tu n’arrives ni à parler ni à écrire. J'apprécie juste ma grammaire, je suis un étudiant qui a besoin d'être apprécié.
>
> Entretien final :
>
> Si je fais une erreur, je serai en colère contre moi-même, monsieur. Donc, si vous me demandez quelle était ma réaction lorsque j’ai fait une erreur ce semestre, je me suis quand même mis en colère, monsieur. Je ferais en tout cas les devoirs qu'on m'a donnés, mais je n'aime pas faire d'erreurs.

Le cas de K6 est légèrement différent des autres apprenants. L’envie, le besoin d’être apprécié étant un trait de caractère purement personnel ; il ne serait pas et n’a donc pas été un point dont nous nous attendions à une rectification, à un changement avec l’utilisation de l’AC. Ce qui fut d’ailleurs le cas : nous ne voyons aucun changement dans la posture de l’apprenant vis-à-vis l’erreur.

K7 :

> Entretien initial :
>
> Si, par exemple, j’ai beaucoup travaillé les conjonctions, je serais très en colère contre moi-même si je ne pouvais pas les utiliser. Je pense que la seule cause de ne pas pouvoir utiliser quelque chose que j’ai appris ne peut être que le stress.
>
> Je serais en colère contre moi-même, mais je dirais : tu dois le faire. Je me demanderai : pourquoi tu n’y arrives pas ?

Entretien final :

L’intelligence artificielle nous a fait répéter tellement de fois tout au long du semestre, il ne resta plus beaucoup de possibilité pour faire des erreurs. Nous avons fait des erreurs en essayant d'écrire, mais pour autant que je sache, elles ne comptent pas comme des erreurs. Même s'il y a des erreurs dans le dernier devoir que j'ai envoyé, je pense qu’il y en a très peu.

Pour le cas de K7, même si la considération de l’erreur en tant qu’occasion d’apprentissage, attitude voulue dans le cas de l’apprentissage n’est pu être atteinte, nous voyons que l’apprenant a une considération générale positive envers l’utilisation de l’AC. L’apport majeur, selon les commentaires ci-dessus, de l’utilisation de l’IA pendant les cours fut pour cet apprenant la minimalisation de la possibilité de commettre des erreurs dans l’écrit fini avec la présence de l’abondance des exercices.

K8

Entretien initial :

Je ne saurai si je peux faire quelque chose que si je suis apprécié. Si mon professeur donne une bonne note ou dit que c'est bien.

Quelle sera ta réaction si tu commets une erreur ?

Je serais très en colère contre moi-même

Entretien final :

Quand je fais une erreur, je me fâche toujours contre moi-même, monsieur.

Lorsque nous observons les commentaires de K8 nous voyons une relation étroite prêtée par l’apprenant à l’appréciation du professeur et la réussite. Cette attitude est évidemment liée aux paradigmes de l’apprentissage classique dans lequel l’importance centrale est prêtée à la notation qui émane de la considération de l’enseignant, donc celui qui apprécie ou pas la production de l’apprenant. Nous ne pouvons pas voir de satisfaction personnelle dans l’accomplissement d’une tâche ni pendant l’entretien initial ni pour l’entretien final. Nous ne voyons donc pas de changement lié à l’utilisation de l’AC.

K9 :

Entretien initial :

J'accepte de faire des erreurs, je n'ai pas peur d’en faire, je suis humain aussi et ça existe, je ne suis pas du tout ambitieux, ça me suffit d’avoir une note moyenne. J'apprends de mes erreurs, je travaille après ma première erreur pour voir ce que j'ai fait de mal.

Entretien final :

Je fais peu d'erreurs, mais quand j'en fais, c'est normal, de toute façon, être humain, c'est faire des erreurs. Je pense que je peux les corriger.

L’attitude envers l’erreur de K9 était, avant l’utilisation de l’AC, déjà celle souhaitée. Donc nous pouvons dire qu’aucun changement n’était nécessaire et qu’aucun changement ne s’est contesté.

K10 :

> Entretien initial :
>
> Je pense que faire des erreurs m'aide à apprendre parce que je …. Laissez-moi vous donner un exemple. J'ai commis une erreur en parlant en français, par exemple vous dites que ce n’est pas comme ça que ça s’utilise. Ne l'utilise pas comme ça, dis-le comme ça… je ne l'oublie plus.
>
> Entretien final :
>
> C'est normal de faire des erreurs, ça reste une fois corrigé. Au cours du semestre, chaque cours a été corrigé, la plupart sont restés dans ma tête. J'aime quand les corrections sont faites. Il peut y avoir encore plus de corrections faites par vous, par l'intelligence artificielle.

Les corrections n’étaient pas suffisantes ?

> Non, non, mais la correction est très importante pour moi quand je fais une erreur.

Les commentaires de K10, étaient similaires à ceux de K9 ; commettre une erreur est l’occasion d’apprendre. Néanmoins, nous voyons une légère critique sur la volonté de la hausse du nombre de correction qui peut être considérée plus en tant que proposition d’amélioration, que critique en soi.

K11 :

> Entretien initial :
>
> Cela dépend de la raison pour laquelle je l'ai mal fait, car parfois cela peut être par paresse, parfois je ne comprends pas vraiment. Si c'est quelque chose que je fais (par ma faute), je me fâche, mais si c'est dû à des facteurs externes, je ne me fâche pas.
>
> Entretien final :
>
> Le Chatbot a beaucoup changé mon point de vue envers la faute, plutôt que de venir aux cours d'écriture classique, plutôt que de venir griffonner quelque chose, c'est plus intéressant et plus libre d'adapter quelque chose qu'on utilise dans notre vie quotidienne à la leçon, nous cherchons quelque chose (effectuons des recherches) que nous voulons nous-mêmes, nous pouvons l'ajouter. Ou je ne sais pas… Il y avait des situations dans lesquelles nous avons dû effectuer des recherches, j'étais donc aussi motivé quand je faisais une erreur, faire des erreurs avec le Chatbot ne m’a pas dérangé.

L’erreur, tel que nous pouvons le voir, était considérée par K11 comme une raison de se mettre en colère contre soi-même en début de semestre, ce qui changea suite au semestre dans lequel nous avons utilisé les AC. Nous pouvons voir ce changement : « Le Chatbot a beaucoup changé mon point de vue envers la faute », « faire des erreurs avec le Chatbot ne m’a pas dérangé ». Par ce commentaire nous pouvons dire que le

changement dû à l'utilisation des AC est un changement positif car l'utilisation des AC aida à éviter une faussé, un obstacle à l'apprentissage : celle de la mauvaise attitude envers l'erreur.

K12 :

> Entretien initial :
>
> Faire des erreurs c'est positif pendant la leçon, mais si j'échoue, quand je rentre chez moi, je me dis des choses comme « Nom de Dieu, j'ai encore fait des fautes ».
>
> Entretien final :
>
> Monsieur, j'ai surtout appris des fautes que j'ai commises dans votre leçon parce que je vous ai posé beaucoup de questions dans la leçon et la plupart des questions que j'ai posées concernaient les erreurs que j'avais commises, donc j'ai généralement appris de mes erreurs.

Nous pouvons observer un léger changement de l'attitude de l'apprenant envers l'erreur ; même si la vision générale envers la faute était positive en début de semestre la déclaration faite pendant l'entretien final « j'ai généralement appris de mes erreurs » peut être tout de même considérée parmi les changements positifs.

Pour résumer, nous pouvons dire que selon notre analyse portant sur les entretiens semi-dirigés initial et final, des changements importants se sont avérés présents dans tous les domaines de l'autonomie, pour l'utilisation des stratégies d'apprentissage ou d'expressions écrite, en ce qui concerne l'attitude des apprenants envers l'erreur et la motivation des apprenants envers le cours. Les changements ont été pour la grande majorité des apprenants très positifs, de légers changements pour peu d'apprenants et nous n'avons finalement observé aucun changement pour une petite minorité d'apprenants pour certains domaines. Notre analyse nous révèle donc que les résultats sont plus que satisfaisants pour dire que l'utilisation des AC, donc de l'IA eut des effets extrêmement positifs dans sa généralité.

4.5.4. Auto-évaluations des apprenants relatives aux tâches de l'IA

Les apprenants se sont, au cours de notre intervention, auto-évalués à huit reprises après chaque tâche (annexe 20). Rappelons que les questions de l'auto-évaluation qui se trouvent ci-dessous sont des questions formulées à partir des critères de la grille d'annotation relative à l'expression écrite DELF B1. L'objectif premier est d'observer les changements dans la connaissance des critères selon lesquels les productions écrites des apprenants ont été notées. Nous avons, pour pouvoir exposer les changements, transcrit les réponses des apprenants dans des tableaux en séparant les réponses de chacun. Avec

l'idée que par cela, observer l'évolution de la prise de conscience des critères d'expression écrite serait plus pratique. Nous avons donc horizontalement transcrit les réponses des apprenants aux questions de l'auto-évaluation ; verticalement les tâches auxquelles l'apprenant a répondu. Leurs réponses pouvaient être *oui* pour donner une réponse positive, *non* pour donner une réponse négative ou *jps* qui est le sigle de l'affirmation *Je n'en suis pas sûr*.

Les questions de l'auto-évaluation :

1. Est-ce que j'ai écrit un texte adéquat au sujet ?
2. Est-ce que j'ai écrit un texte suffisamment long ?
3. Est-ce que j'ai décrit les faits ? Les événements ? Mes expériences sur le sujet ?
4. Est- ce que j'ai pu présenter mes sentiments ? Présenter mes réactions ?
5. Est- ce que j'ai pu donner mes idées ?
6. Est-ce que j'ai pu relier mes idées ?
7. Est-ce que j'ai un texte qui s'enchaine (un texte qui n'est pas formé de phrases isolées) Est-ce que je donne assez d'informations, d'exemples pour enchainer mon texte ?
8. Est-ce que j'ai utilisé assez de mots (le vocabulaire) pour m'exprimer ?
9. Est-ce que je maitrise les mots que j'ai utilisés ? (Bonne utilisation)
10. Est-ce que j'ai écrit correctement les mots que j'ai utilisés ?
11. Est-ce que j'ai fait attention aux règles grammaticales et orthographiques ?
12. Est-ce que j'ai respecté les règles de ponctuation ?

Tableau 4.16. *Auto-évaluations relatives aux tâches de l'IA de K1*

Question / Tâche	**Q1**	**Q2**	**Q3**	**Q4**	**Q5**	**Q6**	**Q7**	**Q8**	**Q9**	**Q10**	**Q11**	**Q12**
T1	Oui	Jps	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
T2	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
T3	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Oui	Oui	Oui	Oui
T4	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
T5	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Oui	Oui	Oui
T6	Jps	Jps	Non	Oui	Oui	Oui	Jps	Oui	Oui	Oui	Jps	Oui
T7	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Oui	Oui	Oui	Oui
T8	Oui	Oui	Jps	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui

L'apprenant K1 s'est questionné sur de différents critères presque chaque semaine. Dans son auto-évaluation pour la première tâche le questionnement porta sur les questions 2 et 3 : Est-ce que j'ai écrit un texte suffisamment long ? et Est-ce que j'ai décrit les faits ? Les événements ? Mes expériences sur le sujet ? Ce questionnement réapparaitra pour la tâche 6 et parmi ces deux questions seule la troisième restera en place. Il y a donc de grande chance que l'apprenant avec cette auto-évaluation se rend compte que l'amélioration principale que demanderait son écrit soit à propos de la description des faits. Les autres questionnements qui se répètent à différentes reprises ont été relatifs aux questions 7 et 8. Est-ce que j'ai un texte qui s'enchaine (un texte qui n'est pas formé de phrases isolées) Est-ce que je donne assez d'informations, d'exemple pour enchainer mon texte ? et Est-ce que j'ai utilisé assez de mots (le vocabulaire) pour m'exprimer ? Ce qui nous laisse penser que l'apprenant, en s'auto-évaluant s'est questionné sur la description des faits d'un côté mais de la longueur du texte, de l'enchainement du texte et du lexique de l'autre côté ; donc des composantes de bases d'un texte écrit. Pour conclure sur K1, nous voyons que l'apprenant s'est aussi interrogé, à de différentes reprises mais pas plus d'une fois dans l'accomplissement des tâches pour les questions : Est-ce que j'ai écrit un texte adéquat au sujet ? Est-ce que je maitrise les mots que j'ai utilisés ? (Bonne utilisation) et Est-ce que j'ai fait attention aux règles grammaticales et orthographiques. Un questionnement donc relatif à un sujet que nous considérons dans les faits pour un cours d'expression écrite : le sujet de l'expression écrite et d'autres questionnements relatifs aux composantes de bases : le vocabulaire et la grammaire.

Tableau 4.17. *Auto-évaluations relatives aux tâches de l'IA de K2*

Question / Tâche	**Q1**	**Q2**	**Q3**	**Q4**	**Q5**	**Q6**	**Q7**	**Q8**	**Q9**	**Q10**	**Q11**	**Q12**
T1	Oui	Oui	Oui	Jps	Oui	Jps	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
T2	Oui	Jps	Oui	Oui	Oui	Jps	Jps	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
T3	Oui	Jps	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui
T4	Jps	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
T5	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Oui	Oui	Jps	Oui	Jps	Oui	Oui
T6	Oui	Jps	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Oui	Oui	Oui	Oui
T7	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
T8	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Jps	Oui	Oui	Jps	Oui

Lorsque nous observons les réponses de K2, nous pouvons voir que les questionnements se répétant pour quatre tâches (sur huit) sont Est-ce que j'ai écrit un texte suffisamment long ? et Est-ce que j'ai utilisé assez de mots (le vocabulaire) pour m'exprimer ? Nous pouvons voir que ces deux réponses sont liées l'une à l'autre ; l'apprenant s'est questionné dans la réalisation des tâches sur le nombre de mots qu'il/elle a utilisé. Un autre questionnement (dans trois tâches sur huit) fut : Est-ce que j'ai un texte qui s'enchaine (un texte qui n'est pas formé de phrases isolées) et Est-ce que je donne assez d'informations, d'exemples pour enchainer mon texte ? ; donc sur l'enchainement du texte. Ce qui est compréhensible dans le cadre où l'apprenant se questionnant sur la suffisance du nombre de mots, de la longueur du texte ne peut naturellement pas être non plus sûr de l'enchainement des phrases qu'il/elle considère potentiellement insuffisantes. Nous voyons aussi des questionnements qui ne se répètent pas à propos de l'adéquation du sujet, la présentation efficace des sentiments, la présentation des idées, la présence des fautes d'orthographe et de grammaire. Ce large éventail de questionnement est extrêmement positif de notre point de vue, cela nous prouve à quel point l'apprenant en question peut se rendre compte de ce qui est attendu de lui grâce à cette auto-évaluation qui était censée le guider pour ses écrits.

Tableau 4.18. *Auto-évaluations relatives aux tâches de l'IA de K3*

Question / Tâche	**Q1**	**Q2**	**Q3**	**Q4**	**Q5**	**Q6**	**Q7**	**Q8**	**Q9**	**Q10**	**Q11**	**Q12**
T1	Oui	Jps	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Jps	Oui	Oui	Oui	Oui
T2	Oui	Jps	Jps	Oui	Oui	Jps	Jps	Jps	Jps	Oui	Oui	Oui
T3	Oui	Jps	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Oui	Oui	Oui	Jps	Jps
T4	Oui	Jps	Jps	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Oui	Oui	Oui	Oui
T5	Oui	Jps	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Jps	Oui	Oui	Oui	Oui
T6	Oui	Jps	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Jps	Jps	Oui	Oui	Oui
T7	Oui	Jps	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Jps	Oui	Oui	Oui	Oui
T8	Oui	Jps	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Jps	Jps	Oui	Oui	Oui

Pour K3, nous pouvons voir que même si d'autres questionnements-annexes sont présents, son questionnement majeur porte sur trois questions : Est-ce que j'ai écrit un texte suffisamment long ?; Est-ce que j'ai un texte qui s'enchaine (un texte qui n'est pas

formé de phrases isolées) ; Est-ce que je donne assez d'informations, d'exemples pour enchainer mon texte ?; Est-ce que j'ai utilisé assez de mots (le vocabulaire) pour m'exprimer ? Ce questionnement est extrêmement important pour deux raisons, il démontre à celle/celui qui s'auto-évalue ses points faibles et donne à l'enseignant la piste sur laquelle il/elle devrait avancer, dans l'objectif de remédier, aux manques auto-proclamés de l'apprenant en question. L'apprenant, avec ces auto-évaluations nous aide à observer et venir en aide pour ses points faibles. Par cela, nous voyons clairement la piste à emprunter pour venir en aide à cet apprenant.

Tableau 4.19. *Auto-évaluations relatives aux tâches de l'IA de K4*

Question / Tâche	**Q1**	**Q2**	**Q3**	**Q4**	**Q5**	**Q6**	**Q7**	**Q8**	**Q9**	**Q10**	**Q11**	**Q12**
T1	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Jps	Jps	Jps	Oui
T2	Oui	Jps	Oui	Oui	Oui	Jps	Oui	Jps	Oui	Oui	Oui	Oui
T3	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
T4	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Jps	Oui	Oui	Oui
T5	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Oui	Oui
T6	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Jps	Oui
T7	Oui	Jps	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Oui
T8	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui

Nous pouvons voir que, selon les réponses de K4, le questionnement commençant sur quatre critères avec la réalisation des tâches diminua à un questionnement sur trois critères, continua sur deux pour aboutir à une confiance totale à propos de la réalisation des tâches. Cette évolution est sûrement celle qui pourrait être définie idéal dans le cadre de la prise de conscience à propos des critères d'expression écrite que les apprenants étaient censés en prendre conscience tout au long des auto-évaluations liées aux tâches.

Tableau 4.20. *Auto-évaluations relatives aux tâches de l'IA de K5*

Question / Tâche	**Q1**	**Q2**	**Q3**	**Q4**	**Q5**	**Q6**	**Q7**	**Q8**	**Q9**	**Q10**	**Q11**	**Q12**
T1	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Oui	Jps	Non	Oui	Jps

Tableau 4.20. (Suite) *Auto-évaluations relatives aux tâches de l'IA de K5*

T2	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Jps	Oui	Oui	Oui
T3	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Jps	Jps	Oui	Oui	Oui
T4	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Jps	Oui	Oui	Oui
T5	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Jps	Oui	Oui	Oui
T6	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Oui	Oui	Oui	Oui
T7	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Oui	Oui	Oui	Oui
T8	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui

Pour K5, même si nous voyons que la connaissance des critères d'expression écrite a largement évolué tout au long du processus, le questionnement sur les questions 8 et 9 sont (même s'ils s'effacent pour les tâches suivantes) assez persistantes vis-à-vis des autres questionnements : Est-ce que j'ai utilisé assez de mots (le vocabulaire) pour m'exprimer ? ; Est-ce que je maitrise les mots que j'ai utilisés ? (Bonne utilisation). Nous pouvons voir que le questionnement sur ce critère, relatif au lexique est un des critères qui se répètent à plusieurs reprises pour plusieurs apprenants. Encore une fois, cette donnée pourrait être bénéfique non seulement pour l'apprenant mais aussi pour l'enseignant dans le cadre où, soit dans le cours d'expression écrite, soit dans le cours de vocabulaire qui est un des cours obligatoires de la filière, la connaissance et l'utilisation lexicale est un sujet demandant à être suivi attentivement.

Tableau 4.21. *Auto-évaluations relatives aux tâches de l'IA de K6*

Question / Tâche	**Q1**	**Q2**	**Q3**	**Q4**	**Q5**	**Q6**	**Q7**	**Q8**	**Q9**	**Q10**	**Q11**	**Q12**
T1	Oui	Oui	Oui	Jps	Jps	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
T2	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Oui	Oui	Jps	Oui	Oui
T3	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Jps	Jps	Oui	Oui	Oui
T4	Oui	Oui	Oui	Jps	Oui	Oui	Jps	Jps	Jps	Oui	Oui	Oui
T5	Jps	Oui	Jps	Jps	Oui	Jps	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
T6	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Oui	Oui	Oui	Oui
T7	Jps	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Jps	Oui
T8	Jps	Oui	Jps	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Jps	Oui

Nous pouvons, en partant des réponses données par K6, observer l'importance de cette auto-évaluation. L'apprenant s'est, pour presque toutes les questions, évalué sur les critères. La lecture horizontale du tableau nous démontre le fait que l'apprenant s'est, pour de différentes tâches, questionné en moyenne sur trois critères et a pu comprendre l'importance et la nécessité requises de la présence des critères sur lesquels il/elle s'est questionné(e).

Tableau 4.22. *Auto-évaluations relatives aux tâches de l'IA de K7*

Question / Tâche	**Q1**	**Q2**	**Q3**	**Q4**	**Q5**	**Q6**	**Q7**	**Q8**	**Q9**	**Q10**	**Q11**	**Q12**
T1	Oui	Jps	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Oui	Oui	Jps
T2	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Jps	Jps	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
T3	Oui	Jps	Oui	Oui	Oui		Jps	Jps	Oui	Oui	Jps	Oui
T4	Jps	Non	Oui	Oui	Oui	Jps	Non	Jps	Jps	Oui	Oui	Oui
T5	Oui	Non	Oui	Jps	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Oui
T6	Oui	Jps	Oui	Jps	Non	Oui	Oui	Jps	Oui	Jps	Oui	Oui
T7	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Oui	Jps	Oui	Oui
T8	Oui	Jps	Oui	Jps	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Oui

Selon les réponses données, nous pouvons voir que K7 est en fait un apprenant demandant une attention spéciale dans le cadre de l'apprentissage de l'expression écrite puisque celui-ci s'est questionné sur quasiment toutes les questions, les critères donc, et cela en répétition sur de différentes tâches. Cela nous montre un manque de connaissances demandant une attention spéciale. Prenons comme exemple, les différentes réponses qu'a données l'apprenant. A la question 5 ; Est- ce que j'ai pu donner mes idées l'apprenant répond négativement seulement pour la sixième tâche. Il se questionne à propos de la question 7 ; Est-ce que j'ai un texte qui s'enchaine (un texte qui n'est pas formé de phrases isolées) ; Est-ce que je donne assez d'informations, d'exemple pour enchainer mon texte ? dans la deuxième et troisième tâches mais répond négativement pour la quatrième tâche. Même si sa réponse sera positive pour les tâches suivantes, ce cheminement de raisonnement nous montre le fait que l'apprenant n'est pas en fait totalement sûr, ou ne maitrise pas totalement les nécessités ou les points importants d'une expression écrite. Notre recherche portant sur la création et l'application d'une IA pour un cours

d’expression écrite, nous ne pouvons, nous pencher davantage sur ce manque que nous considérons crucial mais notons tout de même que cette auto-évaluation fut bénéfique pour avoir une vue générale sur ce point-là de façon annexe à notre objectif principal dans l’utilisation de ces auto-évaluations.

Tableau 4.23. *Auto-évaluations relatives aux tâches de l’IA de K8*

Question / Tâche	**Q1**	**Q2**	**Q3**	**Q4**	**Q5**	**Q6**	**Q7**	**Q8**	**Q9**	**Q10**	**Q11**	**Q12**
T1	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Jps	Jps
T2	Oui	Jps	Jps	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
T3	Oui	Jps	Oui	Oui	Oui	Jps	Oui	Oui	Oui	Jps	Jps	Oui
T4	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Oui	Jps	Jps	Oui
T5	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Jps	Jps
T6	Oui	Oui	Jps	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Jps	Oui
T7	Oui	Oui	Jps	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Jps	Jps
T8	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Jps	Jps

Selon les réponses données par K8 nous pouvons observer le fait que cet apprenant ne s’est pas, tout au long du semestre, considéré confiant sur spécialement deux critères (deux questions) : Est-ce que j’ai écrit correctement les mots que j’ai utilisés ? (fautes d’orthographe) ? ; Est-ce que j’ai fait attention aux règles grammaticales et orthographiques. Selon ces réponses nous pouvons dire que la prise de conscience de l’importance des composantes langagières (le vocabulaire et la grammaire) se serait installée, même si elles n'existaient pas, chez l’apprenant. Les cours de grammaire et de vocabulaire étant des cours à part dans la Faculté de Pédagogie de l’Université Anadolu, nous ne pouvons, nous pencher davantage sur les raisons et les précautions qui devraient être prises sur le sujet mais pouvons dire, sans nous répéter, que l’importance de ce critère peut être considérée prise en compte par l’apprenant. D’ailleurs, nous pouvons aussi observer que le questionnement le plus présent autre que ceux que nous avons mentionnés plus haut, porte sur les règles de ponctuation. D’un point de vue général, nous pouvons dire que cet apprenant a pu prendre conscience de l’importance des composantes de bases d’une expression écrite avec l’utilisation de ces questions d’auto-évaluation.

Tableau 4.24. *Auto-évaluations relatives aux tâches de l'IA de K9*

Question / Tâche	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12
T1	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
T2	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
T3	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
T4	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
T5	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
T6	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
T7	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
T8	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui

Notre commentaire sera assez bref pour K9, soit parce que l'apprenant se considère compétant dans la connaissance des critères soit parce qu'il/elle n'avait pas envie de compléter le questionnaire auto-évaluatif des tâches, toutes les réponses sont positives. Nous serons donc dans l'impossibilité de commenter davantage les réponses données par l'apprenant ne pouvant être sûr de la cause de l'apparition d'un tel tableau.

Tableau 4.25. *Auto-évaluations relatives aux tâches de l'IA de K10*

Question / Tâche	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12
T1	Oui	Oui	Jps	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Oui	Oui
T2	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
T3	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Jps	Oui	Oui
T4	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Oui	Oui	Oui
T5	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Oui	Oui
T6	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Oui	Oui	Jps
T7	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
T8	Oui	Jps	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui

Lorsque nous observons les réponses de K10, nous pouvons voir deux réponses négatives pour la septième et la huitième tâches : Est-ce que j'ai écrit un texte suffisamment long ? ; Est-ce que j'ai décrit les faits ? Les événements ? Mes expériences sur le sujet ? La longueur du texte et la description des faits sont deux critères qui sont

directement liés à la connaissance lexicale ; comme nous pouvons le voir la plus forte incertitude de l'apprenant porte sur les questions 9 et 10 : la maîtrise du vocabulaire et de l'orthographe lexicale. Même si l'orthographe lexicale à première vue ne semble pas être directement liée à la connaissance lexicale, il peut facilement empêcher l'utilisation, même dans le cas de la maîtrise lexicale. L'utilisation de celle-ci par peur de commettre une faute qui enlèvera des points pour une feuille notée. Nous pouvons donc noter que les lacunes en ce qui concerne les compétences langagières des apprenants créent une faussé entre ce qu'il veut et ce qu'il pense pouvoir écrire, ce qui sera un résultat annexe pour notre recherche.

Tableau 4.26. *Auto-évaluations relatives aux tâches de l'IA de K11*

Question / Tâche	**Q1**	**Q2**	**Q3**	**Q4**	**Q5**	**Q6**	**Q7**	**Q8**	**Q9**	**Q10**	**Q11**	**Q12**
T1	Jps	Oui	Oui	Non	Non	Jps	Oui	Oui	Jps	Oui	Jps	Jps
T2	Jps	Jps	Non	Non	Jps	Oui	Oui	Jps	Jps	Oui	Oui	Oui
T3	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Oui	Jps	Jps	Jps	Jps
T4	Oui	Oui	Jps	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps
T5	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Oui	Jps	Jps	Jps	Oui
T6	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Jps	Oui	Oui	Oui	Jps
T7	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Jps	Jps	Oui	Oui	Oui	Oui
T8	Jps	Jps	Oui	Jps	Jps	Jps	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui

Certes, nous pouvons voir que K11, s'est interrogé sur plusieurs critères et a répondu négativement à quatre reprises : C'est ce qui nous laisse penser à une exigence d'attention spéciale sur les connaissances des nécessités d'une expression écrite. Mais la lecture horizontale nous laisse commenter les réponses d'une autre façon. L'apprenant ayant commencé à se questionner sur sept critères pour la première tâche a fini par se questionner sur cinq critères. Les questionnements ne sont pas focalisés sur certains critères mais se sont étalés sur la généralité des questions avec une répétition similaire pour chaque critère. Nous pouvons donc dire que l'auto-évaluation a été bénéfique pour K11 puisque l'apprenant ne donna plus de réponses négatives après les deux premières tâches. Les réponses de K11 ne se concentrent pas sur des critères selon lesquels il/elle se sent incompétent(e). Néanmoins l'apprenant étale son questionnement dû au manque

de connaissances à propos de critères selon lesquelles il/elle est considéré(e) dans le cadre de l'expression écrite. Et même si le nombre de questionnements semble assez élevé, la répartition et la non-présence de réponses négatives après la deuxième tâche nous laisse penser que cet apprenant a de forte possibilité d'avoir pris conscience des critères d'évaluation et aura plus d'autonomie à se considérer en termes d'expression écrite pour ses écrits prochains.

Tableau 4.27. *Auto-évaluations relatives aux tâches de l'IA de K12*

Question / Tâche	**Q1**	**Q2**	**Q3**	**Q4**	**Q5**	**Q6**	**Q7**	**Q8**	**Q9**	**Q10**	**Q11**	**Q12**
T1	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Oui	Jps	Non	Oui	Oui	Oui
T2	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Jps	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
T3	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Oui	Jps	Oui	Oui	Oui
T4	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Jps	Oui	Oui	Oui	Oui
T5	Oui	Jps	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Jps	Oui	Oui	Oui	Oui
T6	Oui	Jps	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
T7	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Jps	Jps	Oui	Jps	Oui
T8	Oui	Oui	Jps	Non	Non	Non	Oui	Oui	Jps	Jps	Jps	Oui

La forme pyramidale des réponses données au questionnaire d'auto-évaluation de l'apprenant K12 nous laisse penser que son questionnement s'est accentué au fur et à mesure qu'il réalisa les tâches. A première vue ce tableau commençant par peu de questionnement allant vers, plus que le questionnement, à des réponses négatives peut paraitre négatif ; mais notre analyse sera que juste à l'inverse, l'apprenant en question a pu se questionner et se rendre compte de ce qu'il n'y arrivait pas en ce qui concerne ses capacités d'expression écrite et qu'il sera plus habile en écrit sur la base de la connaissance des requis de celle-ci de façon autonome avec la possibilité de s'auto-évaluer sur le sujet à présent.

5. CONCLUSION GENERALE

5.1. Conclusion

Avec cette recherche se basant sur une réalité factuelle, celle du changement de forme de l'apprentissage en un apprentissage disposant des moyens technologiques, nous avons vu à quel point l'intégration de l'Intelligence Artificielle peut avoir d'effets positifs sur l'apprentissage dans sa généralité. Notre recherche, visant à élucider les effets de l'IA qui est présente sous forme d'agent conversationnel, était basée sur trois axes : l'expression écrite, l'autonomie et la création (de façon technologique) de l'Autre au sens de la perspective actionnelle.

Dans cette optique, l'objectif général de la recherche a été celui de voir si un apport important se présente avec l'utilisation d'un AC dans l'apprentissage du FLE pour enseigner l'expression écrite en prenant compte des compétences spécifiques à l'autonomie langagière des apprenants et en optant au développement de celle-ci avec l'idée de combler le manque de présence de représentant de la langue cible dans les classes de langue de français dans les pays où cet apprentissage se réalise sous un éloignement géographique du bain linguistique.

La recherche a été réalisée pendant le semestre de printemps de l'année 2022 et a été limitée au niveau B1+ avec les apprenants qui ont choisi le cours d'expression écrite le deuxième semestre de la première année de licence du Département Français Langue Etrangère de la Faculté de Pédagogie de l'Université Anadolu. Nous avons donc tiré un échantillon non-probabiliste, avec la méthode d'échantillonnage de convenance ; le choix des individus n'était pas aléatoire mais raisonné.

Nous avons créé au total huit AC basés sur la logique d'arbre décisionnel comprenant les objectifs relatifs à l'expression écrite du niveau visé, du niveau B1+ tiré du volume complémentaire du CECRL (2020). Pour assurer l'accès des apprenants à ces AC pendant et en dehors des cours nous avons créé un site Internet (annexe 21) et un blog (annexe 22) où l'apprenant pouvait choisir l'AC selon la semaine de cours. Pendant l'intervention nous nous sommes rendu compte que certaines fois les tâches ou les auto-évaluations n'étaient pas accomplies/remplies et que l'apprenant déclarait la/les avoir oubliée(s). Pour cela nous avons conçu une application mobile qui demandait à l'apprenant, pour chaque AC, s'il avait fini la conversation, s'il avait envoyé / posté la tâche et s'il avait rempli l'auto-évaluation. L'enseignant/ chercheur dans ce cours n'avait

que le simple rôle d'accompagnateur dans le cas où l'apprenant en avait besoin. Les cours, pendant le semestre entier étaient basés sur la non-intervention de l'enseignant : les apprenants commençaient et finissaient le cours via une conversation écrite avec une IA.

Avec l'utilisation de deux dessins de recherche, celle de la recherche développement et de l'analyse de séries chronologiques nous avons fait usage de plusieurs moyens de collecte de données pour ces différents aspects que nous avions opté pour observer et analyser pour en venir à cette conclusion.

Nous avons, en début de recherche administré un examen d'expression écrite, annoté par trois experts ayant l'habilité DELF assurant ainsi leur expertise sur le sujet. Cet examen nous servit de continuer avec les apprenants ayant le niveau B1 puisque notre délimitation était celui-ci. Avec cet examen que nous pouvons qualifier de niveau, parmi les 15 apprenants étant volontaires à participer 13 ont eu le niveau, deux étaient en dessous du niveau requis. Plus tard, pendant l'intervention un des apprenants ayant eu ce niveau abandonnera les cours pour des problèmes de santé, c'est pourquoi nous avons analysé les résultats de douze apprenants au total.

Notre première question de recherche était relative à l'efficacité de l'utilisation des AC dans une classe de FLE. Nous pouvons dire, en vue des résultats collectés et de notre analyse, que les AC sont efficaces sur plusieurs points dans le contexte en question. Que ce soit en ce qui concerne les résultats d'expression écrite des apprenants, ses effets sur l'autonomie des apprenants ou la présence de l'illusion de la réalité chez les apprenants dans leurs conversations avec les caractères fictifs créés. Nous avons par le biais de cette recherche répondu à notre question de recherche suivante : comment faire usage des AC en classe de FLE ? Cette technologie assez récente à toutes les chances de venir en aide en classe de langue que ce soit du point de vue de l'apprenant ou de l'enseignant avec le plus d'être adaptable à l'enseignement en présentiel ou à distance. Un autre questionnement portait sur les effets de l'utilisation de cette technologie en question en classe d'expression écrite. Comme nous l'avons exposé plus haut, tous les apprenants peuvent être considérés avoir atteint les objectifs préfixés, ce qui pourrait tout autant être possible dans un cours d'expression écrite classique. L'ajout essentiel de l'AC, celui de la présence de l'apprentissage des stratégies d'écritures incluses dans les AC et la prise de conscience des critères d'expression écrite par les apprenants et un changement important dans l'autonomie de celui-ci. Ce qui nous amène d'ailleurs à notre questionnement suivant : Les AC sont-ils efficaces dans le développement de l'autonomie

de l'apprenant ? Nous pouvons voir que l'autonomie des apprenants ayant suivi ce cours où l'IA joue un rôle important a haussé pour presque dans tous les domaines de l'autonomie même si certains domaines de l'autonomie auraient pu être intégrés davantage aux AC qui étaient créés pour imiter un francophone avec lequel l'apprenant serait en correspondance. Cette correspondance avec un francophone constituait d'ailleurs notre question suivante ; celle de savoir si ces AC pouvaient venir en aide à la présence limitée de l'Autre au sens de la perspective actionnelle. Bien évidemment, vu l'avancement foudroyant de la technologie nous pourrons nous attendre à la création de caractère fictif agissant exactement comme un francophone et ayant en soi un réflexe pédagogique pour les apprenants de FLE, mais même cette forme d'utilisation de l'IA sous forme d'AC basé sur un système d'arbre décisionnel a été assez efficace pour créer l'idée de réalité. Certes les apprenants étaient conscients qu'ils étaient dans une salle de classe, mais le rapprochement à la réalité de la situation de communication, la présence d'aléas nous donne toute la possibilité de différencier les AC d'une simple simulation de la réalité ou d'une forme technologique des jeux de rôle. L'apprenant ne faisait pas semblant d'écrire à un francophone, il écrivait à un francophone fictif, chaque conversation était différente à chaque fois qu'un apprenant se connectait ou écrivait au caractère fictif. Rappelons l'exemple de l'AC dans lequel l'apprenant devait écrire un conte ; les caractères du conte, l'intrigue, le choix de la victoire des gentils ou des méchants était totalement lié au dialogue, à la conversation et tout cela avec la guidance de l'AC sur un plan pédagogique. Nous pouvons aussi vérifier ce qui était voulu avec notre dernière question de recherche, exposer l'avis des apprenants sur l'utilisation des AC en classe, ce qui sera pour cette partie notre avis concluant. Les apprenants sont extrêmement satisfaits de l'utilisation des AC, de l'IA d'une façon plus générale en classe que ce soit par la diversité de sujets, de la présence d'aléas dans la conversation, de l'illusion de la réalité ou du fait que l'utilisation d'un tel moyen se différencie énormément d'un cours d'expression écrite dit classique. Nous pouvons donc dire que l'utilisation des AC a généré des effets positifs pour tous nos questionnements en début de recherche. Nos hypothèses sont toutes aussi approuvées par la recherche : Un effet important dans le développement de la compétence d'expression écrite des apprenants de FLE est présent, l'usage d'un AC a eu des effets importants sur le développement de l'autonomie langagière des apprenants et l'utilisation des agents conversationnels en

classe de FLE a, même si partiellement, comblé le manque d'interlocuteur natif. Nous devrons aussi exposer notre analyse selon les axes de notre recherche.

En ce qui concerne l'axe autonomie, nous avons fait usage d'un entretien semi-dirigé que nous avons administré à deux reprises, une en début de semestre et une en fin de semestre ; un questionnaire autonomie proposé par Albero (2003) basé sur les sept domaines de l'autonomie (technologique, informatique, méthodologique, cognitif, métacognitif, social et psychoaffectif) formulé par Cardona (2015), administré à deux reprises, en début et en fin de semestre ainsi que des notes de terrain.

D'une façon générale nous avons analysé les réponses données par les apprenants aux entretiens sous deux aspects que nous trouvons importants : enseigner le *comment travailler* pour ouvrir la voie de l'auto-apprentissage et être un guide individuel, s'adaptant aux connaissances de l'apprenant sans laisser aucun d'entre eux se perdre pendant le cours.

Nous pouvons voir que pour le domaine technique de l'autonomie en début de recherche, le manque de connaissance de site Internet destiné à l'apprentissage du FLE par les apprenants était assez important pour pouvoir dire qu'un manque crucial se présentait en tant que barrière à la recherche et l'utilisation efficace des moyens technologiques. Nous pouvons aussi dire que suite à l'intervention aucun apprenant ne pouvait à présent être considéré ayant un niveau inférieur dans ce domaine selon les réponses données au questionnaire. Pour le domaine informationnel de l'autonomie, nous voyons que la moyenne des apprenants a légèrement haussé à la suite de l'intervention mais que la confiance de certains apprenants dans ce domaine a aussi légèrement baissé en même temps. Pour le domaine cognitif, le changement lié à l'utilisation d'un tel moyen technologique dans les conditions de notre recherche a été évident avec un changement important en ce qui concerne ce domaine de l'autonomie. Même si, par exemple, notre analyse portant sur le domaine métacognitif nous démontre qu'il n'a pas eu de changement considérable, elle a tout de même eu un effet positif sur le seul apprenant qui était considéré selon ses réponses initiales sous l'appellation *inférieur*. Cependant, nous pouvons voir que le changement de niveau d'autonomie dans le domaine méthodologique et social n'est pas important sur le niveau d'autonomie. En ce qui concerne le domaine psychoaffectif de l'autonomie, les résultats du questionnaire n'étaient pas en concordance avec les résultats que nous avons obtenus pendant les entretiens semi-dirigés puisque les résultats du questionnaire final montraient des résultats inférieurs par rapport au

questionnaire initial, alors que la grande majorité des apprenants ayant affirmé avoir de l'anxiété pour des raisons différentes pendant l'entretien initial ont affirmé ne pas être anxieux(ses) ou ne pas craindre d'être critiqué(e)s pendant les cours d'expression écrite dans lequel nous avons fait usage de l'intelligence artificielle sous forme de d'AC. Nous devrons lire cette incohérence entre les résultats du questionnaire et ceux de l'entretien par le fait que les apprenants ont pu être plus anxieux à la fin du semestre avec l'ajout des autres cours présent dans son cursus puisque la cause de leurs anxiétés était en partie causée par les enseignants et celle de leurs expériences passées formulées par les apprenants avec les phrases suivantes : (j'ai peur que le professeur me dise) « tu ne peux pas dire cette phrase ? » ou encore « Je pense que j'ai peur… des professeurs ».

D'un point de vue général, nous avons aussi vu que même si en début de semestre certains apprenants avaient du mal à comprendre la dynamique de la conversation avec l'intelligence artificielle, au fur et à mesure que les apprenants avançaient, ils se sentaient plus autonomes, plus indépendants du professeur. Ils ont pu aisément s'adapter à cette nouvelle dynamique dans laquelle l'autonomie est au centre de l'apprentissage où l'enseignant est limité au rôle d'accompagnateur. Nous avons pu observer cette augmentation d'autonomie dès le troisième cours, à partir duquel les apprenants n'ont plus demandé aucune explication sur l'utilisation des AC, ni même avec lequel ils devraient commencer.

Selon les résultats recueillis des outils de collecte de données avec lesquels nous avons analysé les résultats dans la partie correspondante, nous pouvons conclure que les AC, d'une façon plus générale l'IA, ont des effets considérables sur le sujet de l'autonomie de l'apprenant même si dans certains domaines de l'autonomie les changements sont moindres.

En ce qui concerne l'expression écrite des apprenants, nous avons, à travers quatre outils de collecte de données, observé chez les apprenants les changements liés aux effets de l'utilisation de l'IA dans les cours d'expression écrite : les auto-évaluations via lesquelles nous avons pu observer les changements dans la connaissance des critères selon lesquels les productions des apprenants ont été notées, les examens finaux qui nous ont permis de voir si les objectifs préfixés selon le niveau sont atteints en fin de cours ; les enquêtes par questionnaires sur les stratégies qui nous ont permis d'observer les changements relatifs à l'utilisation des stratégies d'écriture par les apprenants suite à l'utilisation de l'IA dans l'apprentissage de l'expression écrite et avec certaines des

questions de l'entretien semi-dirigé posées aux apprenants pour soutenir et vérifier les résultats antécédents.

Pour l'utilisation des stratégies d'écriture nous voyons que les réponses positives données en ce qui concerne les stratégies d'écriture concernant celles qui peuvent être utilisées avant de commencer l'écriture, nous voyons une hausse dans la moyenne des réponses positives. La baisse des réponses négatives est assez importante pour dire que l'utilisation des AC eut un effet positif et important dans le cadre de l'utilisation des stratégies d'écriture concernant la préparation à l'écriture. Pour les stratégies d'écriture qui peuvent être utilisées pendant l'écrit, même si le changement est cette fois-ci moins important, il est clairement observable. De même, en ce qui concerne les stratégies d'écriture utilisables après avoir écrit, le changement est assez important pour dire qu'un changement d'utilisation de ces stratégies en question s'est réalisé à la suite de l'utilisation des AC. Cela dit, en ce qui concerne les stratégies inscrites dans la partie pour la généralité de la tâche l'utilisation et l'inclusion des AC dans les cours d'expression écrite eurent un effet extrêmement important. D'une part la moyenne des réponses positives a doublé et les réponses négatives ne représentent plus qu'un tiers des réponses négatives données au questionnaire initial mais l'incertitude de l'utilisation ou la non-connaissance des stratégies en question s'est quasiment effacée des réponses. Nous donc pouvons dire que l'utilisation des AC eut un effet remarquable dans l'utilisation des stratégies d'écriture par les apprenants que ce soit avant, pendant ou après l'écriture malgré la présence de certains points qui devraient être révisés pour des utilisations futures.

Les notes des examens finaux des apprenants étaient aussi satisfaisantes sur ce point précis puisque tous les apprenants peuvent être considérés de niveau B1+ en expression écrite à la fin du semestre ayant tous eu au moins la note minimale de 50/100 ; ce qui est la note requise de façon conforme à la notation des examens du DELF auquel nous avons emprunté la grille d'annotation.

En ce qui concerne les auto-évaluations des apprenants, nous pouvons dire que certains des apprenants, tel que nous l'avons exposé dans la partie relative, se sont questionnés sur de différentes questions pour, en généralité, se rendre compte des manques de leurs écrits. Que cette auto-évaluation composée de la simple transformation des critères de la grille de DELF en question fermées, grille d'annotation selon laquelle leur examen final allait être annoté en fin de semestre et à laquelle ils devaient à chaque

fin de tâche y répondre, eut des effets positifs dans la prise en compte des critères en question. Ces critères étaient en fait intégrés dans les consignes de l'AC. Nous avons par ce biais vu que l'appropriation des critères en question est plus que possible, bénéfique avec la mise en place des AC dans ce cadre précis.

Lorsque nous revenons sur notre analyse des entretiens semi-dirigés, nous voyons que les AC ont eu des effets bénéfiques en ce qui concerne la partie préparation à l'écrit, à la préparation de plan plus précisément. En fait, les apprenants déclarant préparer un plan pendant l'entretien initial ne savaient pas exactement comment s'y prendre. La préparation de plan dont il serait question était la simple préparation d'esquisse de plan. Les apprenants se limitaient davantage à une préparation vague, sans vraiment penser sur, avec la seule séparation des parties d'une dissertation et d'autres ne se sentaient pas suffisamment à l'aise dans la préparation d'un plan d'écriture. Nous avons vu un changement important dans l'entretien final sur ce sujet. Les apprenants, même ceux déclarant savoir comment préparer un plan d'écriture déclarèrent pendant l'entretien final avoir appris les règles de préparation d'un plan d'écriture grâce à l'AC. Nous pouvons donc clairement voir que l'utilisation de l'AC eut des effets importants sur l'une des stratégies d'écriture importante ; celle de la préparation de plan d'écriture. La grande majorité des apprenants ont via l'AC appris à préparer un plan et ont pris conscience de l'importance de la préparation de celui-ci.

Nous avons aussi observé un changement pour une autre stratégie d'écriture qui est le contrôle après avoir fini d'écrire. Certains apprenants écrivaient ce qu'ils voulaient dire en français (ou encore pour contrôler ce qu'ils ont voulu dire) sur Google traduction, soit en turc pour la traduire en anglais puis en français, soit en anglais pour la faire traduire vers le français, soit l'inverse. Cette utilisation intéressante peut être due à plusieurs raisons mais la conclusion la plus forte à en tirer serait que les apprenants n'avaient pas assez de connaissances ni en ce qui concerne les sites Internet dispensables, ni des moyens technologiques hors ligne, utilisables dans le cadre de leur apprentissage ; ce qui a changé en fin de semestre. Même si nous ne pourrons, selon les commentaires des apprenants en tirer la conclusion que l'utilisation des moyens technologiques ou le simple contrôle post-écriture ne s'est installé(e) de façon définitive chez les apprenants, nous pouvons dire que grâce à la guidance de l'IA tout au long de ce semestre les apprenants disent utiliser davantage cette stratégie que ce soit en l'appui des moyens technologiques ou non.

En ce qui concerne la présence de l'Autre dans le sens de la perspective actionnelle, nous avons observé, à travers les entretiens semi-dirigés que nous avons administrés, que certains apprenants étaient sceptiques en début de semestre à propos de l'utilisation de l'intelligence artificielle en cours mais étaient tout de même curieux et pensaient s'y habituer avec l'attente d'un cours d'expression écrite satisfaisant et puisant des nouvelles technologies. Ce qui fut le cas ; l'un des points forts des AC, selon les avis des apprenants que nous avons pu repérer pendant l'entretien final parmi les réponses à la même question, était relatif à la sensation de réalité qu'ils avaient ressentie dans leurs conversations avec les caractères fictifs créés, donc l'intelligence. Cependant, la connaissance du contexte, de la création des AC par le chercheur, a été une limite dans notre recherche car certains apprenants se dirent être en fin de compte conscient(s) que c'est une machine. Ce qui nous amène à dire que, la sensation de réalité, plus précisément de la présence de correspondance avec l'Autre, donc un francophone dans notre cas, a été assez fort pour pouvoir assurer un certain aspect naturel de la conversation.

Sur ce même sujet nous avons aussi à travers la discussion de groupe thématique, tel que nous l'avons exposé plus haut, observé une séparation en deux blocs de commentaires : ceux qui ont considéré la machine proche de la « voix humaine » et l'inverse. Nous avons vu l'impression de l'apprenant vis-à-vis l'IA et le passage du « faire comme si » à l'impression de réalité. Evidemment, l'agir avec de la perspective actionnelle n'est pas présente à ce stade-là mais tel que nous l'avons exposé plus haut en citant les travaux de Rosen, l'objectif ne peut être un passage absolu à l'action sans préparation à celle-ci selon la situation, le sujet ou le niveau langagier. L'AC se présente donc comme une passerelle entre l'enseignement des capacités, langagières ou autres, dans la formation de l'acteur social apte à communiquer de façon efficace. Situation à ne pas confondre avec une simulation de la réalité en classe tel le célèbre jeu de rôle présent dans presque tous les manuels : le marché aux puces, jeux de rôle dans lequel les apprenants à tour de rôle deviennent vendeur ou acheteur en se préparant à l'avance pour répéter des phrases sans aléas. Ici, justement l'AC, ni complètement réel (c'est une intelligence mais artificielle quand même) mais qui agit comme un francophone, en ajoutant des aléas et en guidant une conversation à laquelle l'apprenant ne peut se préparer d'avance ; ni complétement artificielle par le fait que même si tous les aspects de la vie réelle ne peuvent être inclus (du moins pour l'instant) à une Intelligence Artificielle, elle

est celle qui se rapproche le plus de la vie réelle, donc aux conditions de l'action que doit mener l'apprenant, de l'acteur social censé prendre en main son apprentissage.

Notre dernière question de recherche, donc notre dernier axe de recherche était d'observer les avis des apprenants en ce qui concerne l'utilisation des AC.

La grande majorité des apprenants ont été satisfaits de l'utilisation de l'IA dans leurs cours. Nous avons vu les points forts et faibles de l'AC, selon leurs appréciations qui portent sur plusieurs sujets dont les plus mentionnés seraient l'utilisation efficace de la technologie en classe, la ponctualité et la multitude des sujets choisis. La grande majorité des apprenants n'ont pas eu de difficulté à s'adapter à écrire sur un écran. Un autre sujet autour duquel des commentaires ont été émis était celui de l'appropriation de ce moyen technologique par les apprenants. Rappelons que les participants sont des futurs professeurs de FLE. Leurs envies et enthousiasmes envers l'IA et les AC nous montrent leurs considérations envers ce moyen technologique. Nous pouvons aussi ajouter le fait que les apprenants sont en grande majorité satisfaits de l'utilisation de ce moyen technologique en classe de FLE pour le cours d'expression écrite. Ils trouvent ce moyen plus adapté à la réalité contemporaine. La grande majorité n'utilisent d'ailleurs plus de stylo ou de papier ; ne s'en servent que parce que le professeur le veut. Nous avons aussi observé que les apprenants se sont déclarés être d'avantage motivés au cours lorsque les sujets sur lesquels ils doivent travailler étaient divers. Le sentiment de parler avec un francophone est assez fort chez les apprenants même si certains ont exprimé le fait qu'ils se rendaient compte que c'était une intelligence artificielle. Cependant les apprenants ont, en très grande majorité, apprécié ce changement et veulent l'utiliser dans leurs cours quand ils seront eux-mêmes des professeurs de FLE. La majorité des apprenants ont adapté, avec l'utilisation des AC, une attitude autocorrective et ont utilisé l'AC en tant que guide dans leurs apprentissages. Nous pouvons donc dire que l'utilisation des AC, selon l'analyse des commentaires des apprenants dans la discussion de groupe, s'est montrée plus qu'efficace dans le cadre de notre recherche.

Pour résumer et conclure cette partie, nous pouvons donc dire que :

- L'illusion du réelle est possible dès lors qu'aucune faute technique n'est présente.
- L'entre-aide entre les apprenants est présente pendant l'utilisation des AC.
- L'utilisation de l'AC à distance s'est montrée possible et efficace.
- La liberté de choix est extrêmement motivante pour les apprenants.

- Le choix des sujets doit être fait avec la prise en compte du bagage culturel des apprenants.
- L'utilisation d'une application mobile rend l'utilisation des AC plus efficace.
- L'IA a des effets considérables sur le sujet de l'autonomie de l'apprenant dans sa généralité, même si, dans certains domaines de l'autonomie, les changements sont moindres.
- L'utilisation des AC eut un effet important dans l'utilisation des stratégies d'écriture par les apprenants que ce soit avant, pendant ou après l'écriture malgré la présence de certains points qui devraient être révisés pour des utilisations futures.
- La grande majorité des apprenants ont via l'AC appris à préparer un plan et ont pris conscience de l'importance de la préparation de celui-ci.
- Grâce à la guidance de l'IA tout au long de ce semestre les apprenants disent utiliser davantage la stratégie de contrôle de leurs écrits que ce soit par le biais des moyens technologiques ou non.
- La sensation de réalité de la présence de correspondance avec l'Autre, un francophone, a été assez forte pour pouvoir assurer un certain aspect naturel de la conversation.
- Même si tous les aspects de la vie réelle ne peuvent être inclus (du moins pour l'instant) à une Intelligence Artificielle, celle-ci s'est montrée efficace dans le sens où elle est celle qui se rapproche le plus de la vie réelle, donc aux conditions de l'action que doit mener l'apprenant, l'acteur social censé prendre en main son apprentissage.
- La majorité des apprenants ont adapté, avec l'utilisation des AC, une attitude autocorrective et ont utilisé l'AC en tant que guide dans leur apprentissage.

5.2. Discussion

Dans cette partie, les résultats obtenus au cours de cette recherche seront comparés dans le cadre de la littérature relative.

Un de nos résultats était relatif à la possibilité d'utilisation des AC de façon efficace à distance. Nous pouvons voir que cette possibilité est aussi exprimée par (Heller et al., 2005) dans leur recherche intitulée Freudbot: An investigation of chatbot technology in

distance education où ils précisent que « les applications de la technologie des Chatbots par des personnes célèbres peuvent être prometteuses en tant qu'outil d'enseignement et d'apprentissage dans l'enseignement à distance et en ligne (Heller et al., 2005, p. 3913) ». Même si notre recherche ne se limita pas à un enseignement à distance, elle s'est aussi montrée efficace sur le sujet lors des absences des étudiants en classe pendant le semestre.

Un autre résultat était celui de la nécessité de prise en compte du bagage culturel des apprenants. A ce sujet, même si indirectement, nous pouvons voir que Youssef et Amberg, (2020), dans leur recherche intitulée Ludo-Vic: Agents Conversationnels en interaction sociale pour l'apprentissage, ont créé un AC ayant l'objectif de permettre l'accès non seulement aux connaissances mais aussi à la culture. D'où nous créons le lien avec notre recherche non pas pour exposer cette fois-ci une similarité mais un ajout : celui de la prise en compte du bagage culturel dans le cadre de l'apprentissage de la culture.

Pour un autre de nos résultats, celui de l'apport de la présentation des AC de façon intégrée à une application mobile, même si un résultat totalement semblable n'est pas présent dans la littérature relative, nous pouvons voir que Pham (2018) considère que les applications mobiles dotées d'AC sont prometteuses pour l'avenir ; ce qui est en concordance avec les résultats que nous avons obtenus au cours de notre recherche.

Nous avons aussi constaté, selon les résultats de notre recherche, que l'utilisation des AC eut un effet important dans l'utilisation des stratégies d'écriture par les apprenants que ce soit avant, pendant ou après l'écriture malgré la présence de certains points qui devraient être révisés pour des utilisations futures : ce qui est aussi mentionné par Shawar (2017) qui considère que l'utilisation de Chatbot serait utile dans l'acquisition des compétences en écriture.

A ce point-là, ayant comparé les résultats dans le cadre de la littérature relative, en n'ouvrant la discussion que sur les points présents dans la littérature relative, nous devrons à présent continuer avec la partie proposition.

5.3. Proposition

Cette partie est divisée en deux sous-titres : l'un destiné aux propositions pour l'utilisation des Agents Conversationnels et l'autre destiné aux propositions aux chercheurs.

5.3.1. Propositions pour l'utilisation des agents conversationnels

En ce qui concerne nos propositions relatives à l'utilisation des Agents Conversationnels, elles seront principalement basées sur les moyens de création et d'utilisation de ceux-ci. A première vue, la création d'AC donc l'utilisation de l'Intelligence Artificielle peut paraitre assez compliquée alors qu'elle est en fait assez simple pour tous ceux qui auraient une connaissance moyenne de la technologie : une simple recherche à propos des sites Internet offrant la possibilité de créer des AC sera suffisante. Même si la majorité restent payantes, trouver des versions Open Source est assez facile. L'IA, technologie assez récente, a tous les potentiels de prendre sa place de mérite dans les classes de langues. Cette technologie, d'ores et déjà présente dans notre vie de tous les jours, assurant sa place avec une expansion des domaines auxquels elle se présente, nous laisse penser que vu sa vitesse d'expansion, elle devrait être adaptée et analysée sous plusieurs aspects dans le cadre de l'apprentissage.

Une de nos propositions en ce qui concerne cette application serait d'intégrer les AC dans des applications mobiles puisque ces dernières ont depuis assez de temps pris la place des sites Internet avec leurs spécialités d'être incluses dans l'outil technologique la plus mobile de nos jours : les téléphones portables.

Une autre proposition dans leurs utilisations serait que la permission de changement ou de modification dans l'arbre décisionnel devrait en tout cas être ouverte à l'enseignant qui voudrait utiliser des AC dans ses cours pour pouvoir, justement, avoir la possibilité de changer et/ou de modifier les conditions logiques en cas de besoin.

5.3.2. Propositions pour les chercheurs

Notre recherche était limitée sous plusieurs aspects. Il serait donc nécessaire que le chercheur en rappelle les limitations pour les futures recherches. Avant tout, notre recherche était limitée au niveau B1+. Une autre limitation était celle de la limitation au cours d'expression écrite. Nous pouvons, selon notre expérience suggérer l'application, l'adaptation de l'IA pour les autres compétences/capacités que nous pensons avoir toutes les chances d'émaner des changements importants que ce soit en ce qui concerne l'autonomie de l'apprenant, la compétence/capacité visée ou encore sa motivation envers le cours. Nous n'avons pas non plus eu la possibilité d'appliquer et/ou de comparer les résultats sous l'angle d'utilisation en présentiel / utilisation à distance. Nous devrons aussi préciser qu'un plus grand nombre d'apprenants, donc de participants à l'intervention

pourrait nous donner la possibilité de vérifier les résultats obtenus de cette recherche. Pour finir nous devrons rappeler que cette recherche a été effectuée avec des apprenants turcophones, vu que l'utilisation de la technologie est susceptible de varier selon les pays/les cultures pour de différentes raisons telles que la culture relative, les moyens financiers, l'accès à l'Internet, l'attitude des enseignants/apprenants envers la technologie etc., il serait bénéfique de voir les résultats dans de différentes cultures, de différents pays.

BIBLIOGRAPHIE

Abouelala, M. (2015). *Évaluation des outils de modélisation et de simulation dans le domaine de l'enseignement de la fabrication mécanique: Cas des logiciels de la FAO.* Thèse de doctorat. Aix-Marseille: Université d'Aix-Marseille, Sciences de l'Ingénieur.

Ahmad, C. (2019). *Intégration d'un chatbot dans le Learning Management System Moodle de la HES-SO.* Travail de Bachelor. Sierre: Haute école de gestion et tourisme, Filière informatique de gestion.

Albero, B. (2000). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur,* Paris: Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII-Vincennes-St Denis, 139-159.

Allouche, V. et Maurer, B. (2016). *L'écrit en FLE: Travail du style et maîtrise de la langue.* Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée (PULM).

Alokla, A. (2016). *Agir en français autrement: Expérimentation du Web social et de la perspective actionnelle pour les nouveaux arrivants en France.* Thèse de doctorat. Montpellier: Université Paul-Valéry, Montpellier III, Sciences du langage.

Amine, N. (2013). Les problématiques de l'enseignement de l'expression écrite: Cas de l'italien. *Revue Langues et Littératures*, 23, 1-14.

Arráez, J. V. (2021). *La représentation de la culture dans la didactique des langues étrangères: Le cas du catalan en France.* Thèse de doctorat. Toulouse: Université Toulouse le Mirail-Toulouse II; Universitat de Vic, Didactique des langues.

Aslım Yetiş, V. (2017). Les grilles d'évaluation critériée pour évaluer des performances: Exemples pour la production écrite. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 30(2), 683-703.

Atlan, J. (1995). Stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère et traitement pédagogique: Aperçu d'une méthodologie de recherche. *ASp. la revue du GERAS*, 7 (10), 453-471.

Auvergne, J. F. et Carrey, J. C. (2004). Tutorat et autonomie de l'apprenant en FOAD par Internet. Dans *Conférence TICE Méditerranée*, Nice: Université de Nice.

Ayırır, İ. O. (2011). La cognition et les stratégies cognitives dans l'apprentissage des langues étrangères. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 44-56.

Badillo, P. Y. et Bourgeois, D. (2009). Ubiquité et TICE: de l'ambiguïté à la mixité. Dans *Actes du colloque TICEMED 2009 Conference Ubiquitous learning*, Milan: Université Milano-Bicocca.

Baker, M. (2006). Rôle et usage des modèles en Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain. Dans *IC-17èmes Journées francophones d'Ingénierie des Connaissances*, Nantes: Université de Nantes.

Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (1), 53-85.

Benelimam, G. (2013). *Un expérimentation visant l'amélioration de la situation de l'enseignement/apprentissage du français en Libye: L'introduction de documents authentiques dans une classe de français langue étrangère à l'université de Tripoli*. Thèse de doctorat. Montpellier: Université Paul Valéry - Montpellier III, Sciences du Langage.

Bouarab-Dahmani, F. et Viallet, F. (2014). Acquisition de competences complexes en informatique via un procede d'evaluation criteriee: Experimentation avec des etudiants en master 1 professionnel en ingenieries des systemes d'information. Dans *ADMEE Europe 2014*, Marrakech: Université Hassan II Mohammedia casablanca.

Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives*, 2, 98-114.

Baron, G. L. et Dané, É. (2007). Pédagogie et ressources numériques en ligne: Quelques réflexions. *EpiNet: la Revue Électronique de l'EPI (Enseignement Public et Informatique)*, 97. 67-71.

Basque, J. (1999). L'influence du béhaviorisme, du cognitivisme et du constructivisme sur le design pédagogique. *Actes du XIIe colloque du Conseil interinstitutionnel pour le progrès de la technologie éducative (CIPTE) : Inforoute et technologie éducative à l'aube de l'an 2000,* Montréal: Conseil interinstitutionnel pour le progrès de la technologie éducative (CIPTE), pp. 8-22.

Bazire, J. F. (2019). *Les TICE dans les écoles d'architecture. Un cas particulier: Moodle à l'ENSA de Toulouse*. Mémoire de master. Toulouse: Université Toulouse Jean Jaurès, Recherche Sciences.

Beauné, A. (2012). Utilisation des réseaux sociaux pour l'apprentissage des langues étrangères: Le cas de Facebook. *ALSIC*, 15 (1). https://journals.openedition.org/alsic/. (Date d'accès : 01.04.2021)

Belabed, B. (2015). *Les Stratégies d'apprentissage de la production écrite en classe du FLE.* Mémoire de master. Oum El Bouaghi: Université Larbi Ben M'hidi, Faculté des Lettres et des Langues.

Belghitar, I. (2013). TICE pour l'enseignement de l'écrit assisté par ordinateur en classe de FLE. *Socles*, 2(3), 11-121.

Benabbes, S. (2018). L'auto-évaluation dans les CEIL. Dans *Ranacles 2018 26e congrès Ranacles Strasbourg*, Strasbourg: Université de Strasbourg.

Benlagha, F. (2020) *L'apport de la pédagogie différenciée dans le développement de la compétence en lecture: Cas des apprenants de 5e année primaire.* Mémoire de Master. Biskra: Université Mohamed Khider de Biskra, Faculté des lettres et des langues.

Bento, M. (2013). Pour une définition de l'action dans la perspective actionnelle en France. *Synergies Canada,* (5), 1-6.

Bii, P. (2013). Chatbot technology: A possible means of unlocking student potential to learn how to learn. *Educational Research*, 4(2), 218-221.

Billet, P. (2018). *E-learning en formation pour adulte: Quelles conditions préalables au changement?* Thèse de doctorat. Dijon: Université de Bourgogne, Sciences de l'Éducation.

Blanchard, A. (2006). *Analyse morphologique des réponses d'apprenants en environnement d'apprentissage assisté par ordinateur.* Mémoire de Master. Grenoble: Université Stendhal-Grenoble III, UFR des Sciences du Langage.

Blin, F. (1999). Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia. *Études de Linguistique Appliquée,* 110, 215-25.

Boiget, N. (2016). L'évolution de la didactique des langues impulsée par le CECRL. Ses traces dans les critères d'évaluation du DELF et dans les manuels de FLE en enseignement secondaire en Andalousie. *Carnets. Revue électronique d'études françaises de l'APEF*, (8). https://journals.openedition.org/carnets/1905. (Date d'accès: 10.01.2020)

Boukhris, A. et Berradjel, D. (2019). *Enseignement /Apprentissage de la production écrite chez les apprenants de 2AS Lycée Aoulef –Adrar: Quelle(s)stratégie(s) ?* Mémoire de master. Adrar: Université Ahmed Draya, Faculté des Lettres et des Langues Étrangères.

Boulé, S. (2007). *Utilisation du degré de certitude dans un contexte d'évaluation diagnostique critériée.* Thèse de doctorat. Ottawa: Université d'Ottowa, Faculté des études supérieures et postoctorales.

Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle: Une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe*, 1, 58-73.

Bourguignon, C. (2010). *Pour Enseigner Les Langues Avec Le CECRL*: *Clés et Conseils.* Paris: Delagrave.

Bourguignon, C. (2011). Construire une séquence dans la perspective actionnelle: De la communication à l'action. http://langues.ac- dijon.fr/IMG/pdf/conf-rence_FSTG_dijon4.pdf. (Date d'accès: 10.09.2021)

Brandt-Pomares, P. (2011). L'Intégration des TICE dans les pratiques des enseignants de sciences et technologie à propos de la démarche d'investigation. Dans *Sciences et technologies de l'information et de la communication en milieu éducatif: Analyse de pratiques et enjeux didactiques,* Athènes: New Technologies Editions, pp. 65-68.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. et Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem akademi yayıncılık.

Cardona, C. (2015). Vers un dispositif hybride autonomisant pour les futurs enseignants de FLE en Colombie. Expérimentation dans une classe de licence de langues vivantes à l'université d'Antioquia. Thèse de doctorat. Paris: Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, Laboratoire de Didactique des langues, des textes et des cultures.

Casas, J. (2018). *Conception d'un cours en ligne sur les Chatbots.* Travail de fin d'étude. Fribourg: Université de Fribourg, HumanTech.

Chekour, M., Laafou, M. et Janati-Idrissi, R. (2015). L'évolution des théories de l'apprentissage à l'ère du numérique. *Revue électronique de l'Association enseignement public et informatique (EpiNet)*, 2. https://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1502b.htm#:~:text=D%C3%A9velopp%C

3%A9e%20par%20George%20Siemens%20et,constructivisme%20(Siemens%2C%202005). (Date d'accès: 15.02.2020)

Cembalo, M. et Holec, H. (1973). Les langues aux adultes: Pour une pédagogie de l'autonomie. *Mélanges pédagogiques*, 1-10.

Chen, H. L., Vicki Widarso, G. et Sutrisno, H. (2020). A ChatBot for learning Chinese: Learning achievement and technology acceptance. *Journal of Educational Computing Research*, 58(6), 1161-1189.

Cheng, V. C. W., Lau, V. K. T., Lam, R. W. K., Zhan, T. J., et Chan, P. K. (2020). Improving English Phoneme Pronunciation with Automatic Speech Recognition Using Voice Chatbot. Dans *International Conference on Technology in Education,* Singapore: Springer, pp. 88-99.

Chmiel-Bozek, H. (2011). La nouvelle à l'heure des TICE. *Dites-m'en des nouvelles*, Bruxelles: Dialogues et Cultures, pp. 133-138.

Cocton, M. N. (2015). Impliquer les apprenants de FLE dans l'évaluation et l'auto-évaluation en cours d'expression théâtrale. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (52), 107-127.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues.* Paris: Didier.

Conseil de l'Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume.* Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Cox, H. (2009). *Les instruments d'autoévaluation, des outils pour favoriser le développement des stratégies d'autorégulation.* Travail de fin d'études. Saint-Maurice: Haute école pédagogique du Valais.

Cretin, R. (2005). *Intégration des TICE: Aspects pédagogiques, méthodologiques et technologiques*. Thèse de doctorat. Lyon: Université Jean Moulin Lyon 3, Sciences de l'information et de la communication.

Cruz Cárdenas, L. I. (2014). *Le corrigé du cahier d'exercices: Un outil d'autoévaluation pour éveiller l'autonomie chez les apprenants de français langue étrangère (FLE).* Mémoire de master. Veracruz: Université de Veracruzana, Faculté de langues.

Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de Didactique du Français. Langue étrangère et seconde.* Paris: CLE International.

Cuq, J. P. et Gruca, P. (2005). *Cours de Didactique Du Français Langue Étrangère et Seconde.* Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Daaqili, S. M. (2020). *Mise en perspective des déterminants de l'adoption des TICE dans les établissements de l'enseignement supérieur privé: Cas du Maroc*. Thèse de doctorat. Nantes: Université de Nantes, Sciences Economiques et sciences De Gestion.

Daguet, H. et Voulgre, E. (2011). Discours et pratiques autour des Environnements Numériques de Travail-Utopie ou réalité?. Dans *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, Conférence EIAH'2011,* Mons: Université de Mons-Hainault, pp. 231-241.

Dufournier, P. (2017). *De la formation ouverte à distance à la rééducation orthophonique à distance: Vers une nouvelle approche enrichie de l'orthophonie?*. Thèse de doctorat. Lyon: Université Lumière Lyon 2, Sciences de l'éducation.

Duplàa, E. et Talaat, N. (2011). Connectivisme et formation en ligne. *Distances et savoirs*, 9(4), 541-564.

Dündar, A.E. (2019). *Une analyse comparative des manuels de Français langue etrangère selon les axes de la perspective actionnelle.* Mémoire de master. Eskişehir: Université Anadolu, Institut des Sciences de l'Education.

Fabienne, D., Ferchaud F., Godin D., Guerrieri C. et Guyot-Clément C. (2005). *Enseigner le FLE, Pratiques de classe*. Paris: Belin.

Fatihi, M. (2014). L'évaluation des apprentissages: Essai de typologie. Dans *Cahiers de l'Education et de la Formation*, Rabat: Conseil Supérieur de l'Enseignement, pp. 6-19.

Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5 000 ans d'histoire*. Paris: Clé International.

Germain, C. et Netten, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS. *Alsic*, 7(1), 55-69.

Ghanmi, M. et Azizi, S. (2016). *L'Intégration des TICE dans le processus d'enseignement/apprentissage*. Mémoire de master. Oum El Bouaghi: Université Larbi Ben M'hidi, Faculté des Lettres et des Langues.

Girard, R. (1979). *La généralisabilité d'erreurs conceptuelles dans le cadre de l'évaluation formative de l'apprentissage de concepts.* Québec: Université Laval.

Goda, Y., Yamada, M., Matsukawa, H., Hata, K. et Yasunami, S. (2014). Conversation with a chatbot before an online EFL group discussion and the effects on critical thinking. *The journal of information and systems in education*, 13(1), 1-7.

Gonda, D. E. et Chu, B. (2019). Chatbot as a learning resource? Creating conversational bots as a supplement for teaching assistant training course. Dans *2019 IEEE International Conference on Engineering, Technology and Education (TALE)*, Yogyakarta: Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE), pp. 1-5.

Grassin, J. F. (2013). Un réseau social pour le FLE. Quelles perceptions et quels usages de l'apprenant?. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 10(10-2), 61-90.

Grégoire, E. (2020). *Le Chatbot, opportunité pour une PME* . Travail de fin d'études. Liège: Université de Liège, HEC-Ecole de gestion.

Guidoume, M. M. (2010). *Représentations et pratiques enseignantes dans une approche par compétences du FLE au secondaire algérien: Cas des PES de la Wilaya de Tiaret*. Thèse de Doctorat. Oran: Université d'Oran, Faculté des Lettres, des Langues et des Arts.

Guichon, N. (2006). *Langues et TICE: méthodologie de conception multimédia.* (Vol. 13). Paris: Editions OPHRYS.

Hamon, Y. (2012). Usages des TICE pour l'enseignement des langues : modifications des rôles et nouvelles professions. *Repères Dorif*, (1).

Haristiani, N. (2019a). Artificial Intelligence (AI) chatbot as language learning medium: An inquiry. Dans *Journal of Physics: Conference Series* , Padang: Université Negeri Padang.

Haristiani, N., Danuwijaya, A. A., Rifa'i, M. M. et Sarila, H. (2019b). Gengobot: A chatbot-based grammar application on mobile instant messaging as language learning medium. *Journal of Engineering Science and Technology*, 14(6), 3158-3173.

Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.

Heller, B., Proctor, M., Mah, D., Jewell, L. et Cheung, B. (2005). Freudbot: An Investigation of Chatbot Technology in Distance Education. Dans *Proceedings of ED-MEDIA 2005--World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia &*

Telecommunications, Montreal: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), pp. 3913-3918. P. Kommers et G. Richards (Eds.).

Henri, F., Compte, C. et Charlier, B. (2007). La scénarisation pédagogique dans tous ses débats. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 4(2), 14-24.

Holec, H. (1979). *Conseil de la coopération culturelle du conseil de l'Europe. Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Nancy: Hatier.

Ivan, M. (2006). La méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV). *Dialogos*, 7(14), 16-21.

Jeong, S. K. (2019). Introduction to Popular Mobile Chatbot Platforms for English Learning: Trends and Issues. *(STEM Journal)*, 20(2), 67-90.

Kakoyianni-Doa, F. et Monville-Burston, M. (2019). L'exercice dans une série de manuels FLE grecs des années 1940-1950: La méthode Dimitracopoulos. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, (62-63), 449-471.

Karsenti, T. (2009). *Intégration pédagogique des TIC: Stratégies d'action et pistes de réflexion.* Ottawa : CRDI.

Kartal, E. et Parlak, E. (2018). Perspectives des apprenants de FLE à l'égard de l'expression écrite. Dans *XIVe Congrès mondial Fédération Internationale des Professeurs de Français: Français, langue ardente,* Liège: Association française pour l'enseignement du français.

Kassogué, B., Kassogué, P. T. et Dolo, S. (2019). Méthode de Recherche: Grille d'Analyse d'un Travail Scientifique. *International Journal of Scientific and Engineering Research,* 10 (1), 1398-1409.

Kerry, A., Ellis, R. et Bull, S. (2008). Conversational agents in E-Learning. Dans *International conference on innovative techniques and applications of artificial intelligence,* Londres: Springer, pp. 169-182.

Kim, N. Y. (2019). A study on the use of artificial intelligence chatbots for improving English grammar skills. *Journal of Digital Convergence*, 17(8), 37-46.

Larose, F., Grenon, V. et Lafrance, S. (2002). Pratique et profils d'utilisation des TICE chez les enseignants d'une université. Dans *Pratiquer les TICE: Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages* . Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur, pp. 23-47.

L'haire, S. (2000). *L'Enseignement Assisté par Ordinateur et le Traitement Automatique du Langage Naturel.* Mémoire de DES. Genève: Université de Genève, Faculté des Lettres.

Li, M. (2020). *Développement de l'expression orale du français chez les apprenants chinois par le biais de l'échange écrit instantané en ligne*. Thèse de doctorat. Limoges: Université de Limoges, Sciences de l'éducation.

Liddy, E. D. (2001). Natural language processing. M.A. Drake (Ed.), Dans *Encyclopedia of Library and Information Science.* New York: Marcel Decker.

Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation: Fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.

Lopez, L. M. (2015). L'évaluation formative des apprentissages des élèves: Entre innovations, échecs et possibles renouveaux par des recherches participatives. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (23), 26-45.

Mahmoudi, S. (2021). *Animation scolaire et impact des TICE dans des activités de compréhension orale: Cas des élèves de 3ème AM du CEM Ibn El Haithem–M'Sila*. Mémoire de master. M'Sila: Université Mohamed Boudiaf, Faculté des Lettres et des Langues.

Majouba, K. (2012). *Stratégies d'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de FLE*. Mémoire. Oran: Université d'Oran, Faculté des Lettres, des Langues étrangères et des Arts.

Mariné, C. et Escribe, C. (2012). Naissance du behaviorisme: Tout est conditionnement. J. F. Marmion (Ed.), Dans *Histoire de la psychologie* (75-77). Auxerre: Éditions Sciences Humaines.

Médioni, M. A. (2010). Activités langagières et compétences. S. Abdelgaber et M.A. Médioni (Eds.), *Enseigner les langues vivantes avec le Cadre européen* dans (pp. 124-125). Paris: Cahiers pédagogiques Collection des hors-série numériques *18*.

Meirieu, P. (1987). *Apprendre, oui mais comment ?* Paris: ESF.

Mohammed, C. et Nasser, A. (2019). Emploi d'un programme basé sur la perspective actionnelle dans la didactique de FLE en vue de développer la compréhension écrite et la production créative chez les apprenants du niveau secondaire. *Egypts Presidential Specialized Council for Education and Scientific Research,* 13(4), 365-374.

Nadeau, M. A. (1978). L'évaluation de l'apprentissage en milieu scolaire: Un modèle d'évaluation continue. *Revue des sciences de l'éducation*, 4(2), 205-221.

Nissen, E. (2007). Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie?. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 10(1), 129-144.

Nghi, T. T., Phuc, T. H. et Thang, N. T. (2019). Applying AI chatbot for teaching a foreign language: An empirical research. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 8 (12), 897-902.

Ouasti, N., Bendella, F., Brahimi, D. et Hattal, A. (2012). Un outil de conversation pour les Agents Conversationnels Animés. *Dans 1st International Conference on New Technologies and Communication,* Algérie, Chlef: Université Hassiba Benbouali.

Ouatu, B. I. et Gifu, D. (2021). Chatbot, the Future of Learning?. Dans *Ludic, Co-design and Tools Supporting Smart Learning Ecosystems and Smart Education*, Singapour: Springer, pp. 263-268.

Pacurar, E., Abbas, N. et Moltini-Zender, S. (2011). Quels usages effectifs de l'ENT par les enseignants?. Dans *EIAH*, Belgique, Mons: Association des Technologies de l'Information pour l'Education et la Formation, pp. 243-257.

Pham, X. L., Pham, T., Nguyen, Q. M., Nguyen, T. H. et Cao, T. T. H. (2018). Chatbot as an intelligent personal assistant for mobile language learning. Dans *Proceedings of the 2018 2nd International Conference on Education and E-Learning*, Indonésie Bali: Association for Computing Machinery, pp. 16-21.

Peng, B., Zhu, C., Li, C., Li, X., Li, J., Zeng, M., et Gao, J. (2020). Few-shot natural language generation for task-oriented dialog. *Proceedings of the conference on empirical methods in natural language processing,* République Dominicaine, Punta Cana: Association for Computational Linguistics, pp. 172–182.

Peraya, D. et Peltier, C. (2012). Une année d'immersion dans un dispositif de formation aux technologies: Prise de conscience du potentiel éducatif des TICE, intentions d'action et changement de pratique. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, 9(1-2), 111-135.

Pereira, J., Fernández-Raga, M., Osuna-Acedo, S., Roura-Redondo, M., Almazán-López, O. et Buldón-Olalla, A. (2019). Promoting learners' voice productions using

chatbots as a tool for improving the learning process in a MOOC. *Technology, Knowledge and Learning*, 24(4), 545-565.

Pitarque, S. (2020). Les art-thérapies en période de confinement. S. Tordjman, C. Schröder et R. Delorme (Eds), Dans *Du Confinement au Déconfinement: Nouvelles Perspectives en Pédopsychiatrie* (pp. 53-58). Nort-sur-Erdre: Pôle Nord lab.

Poibeau, T. (2014). Le traitement automatique des langues pour les sciences sociales. *Réseaux*, (6), 25-51.

Prain, V., Hand, B. et Hohenshell, L. M. (2001). Écrire pour apprendre les sciences au lycée: Stratégies d'écriture d'élèves. *Aster*. 49-79.

Puren, C. et Galisson, R. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues.* Paris: CLE international.

Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: Vers une perspective co-actionnelle-co- culturelle. *Langues modernes,* 96 (3), 55-72.

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

Quivy, V. C. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. (4ème édition). France, Malakoff: Dunod.

Raby, C. (2004). *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication en classe.* Thèse de doctorat. Montréal: Université du Québec, Faculté d'Education.

Richey, R. C., Klein, J. D. et Nelson, W. (2003). Developmental research: Studies of instructional design and development. D. Jonassen (Ed.), Dans *Handbook of Research for Educational Communications and Technology (2nd ed)* (1099-1130). New Jersey*:* Lawrence Erlbaum.

Richer, J. J. (2009). Le Cadre européen, ou l'émergence d'un nouveau paradigme didactique. *Le français dans le monde, 359*, 36-38.

Robert, J. P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Éditions Ophrys.

Rosen, É. (2009). La perspective actionnelle et l'approche par les tâches. *Français dans le monde. Recherches et applications*, (45), 6-14.

Sahbi, N. (2018). *L'impact de l'auto-évaluation et de la réécriture sur l'amélioration des compétences*. Mémoire de master. Oum El Bouaghi: Université Oum EL-Bouaghi, Faculté des Lettres et des Langues.

Sayad, K. et Nawal, B. (2016). Représentations enseignantes et contextualisation didactique de la réécriture en français langue étrangère. *Annals of Guelma University for Social and Human Sciences Journal,* 10 (2), 149-170.

Scallon, G. (1974). L'Évaluation des étudiants et les principales conceptions de la mesure et de l'évaluation. *Prospectives,* 10 (4), 263-269.

Shawar, B. A. (2017). Integrating CALL systems with chatbots as conversational partners. *Computación y Sistemas*, 21(4), 615-626.

Smutny, P. et Schreiberova, P. (2020). Chatbots for learning: A review of educational chatbots for the Facebook Messenger. *Computers et Education*, 151 (5), 1-11.

Soler Millan, G. (2016). *Pour une approche interculturelle de l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire colombien: Contexte, manques, besoins, propositions*. Thèse de doctorat. Montpellier: Université Paul-Valéry, Science du langage.

Tafazoli, D., Huertas Abril, C. A. et Gómez Parra, M. E. (2019). Technology-based review on Computer-Assisted Language Learning: A chronological perspective. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación,* 54, 29-43.

Tchounikine, P. (2002). Pour une ingénierie des Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain. *Revue I3-Information Interaction Intelligence*, 2, 59-95.

Trouche, L. et Guin, D. (2004). Intégration des TICE: Concevoir, expérimenter et mutualiser des ressources pédagogiques. *Repères IREM*, 55, 81-100.

Tu, J. (2020). Learn to Speak Like A Native: AI-powered Chatbot Simulating Natural Conversation for Language Tutoring. Dans *Journal of Physics: Conference Series*, Hulunbuir: IOP Publishing, pp. 1-11.

Villanueva-Mendoza, O., González, M. V., Varela, M. et Zamora, L. (2021). Chatbot for the Improvement of Conversational Skills of Japanese Language Learners. G. Alor-Hernández, L. O. Colombo-Mendoza, V. Pérez-Rosas, M. Salas-Zárate, A. R. González, M. A. Rodríguez-García et R. V. García (Eds.), Dans *Handbook of Research on Natural Language Processing and Smart Service Systems* (101-134). Pennsylvania: IGI Global.

Youssef, A. B. et Rallet, A. (2009). Usage des TIC dans l'enseignement supérieur. *Réseaux*, (155), 9-20.

Yvon, F. (2006). *Des apprentis pour le traitement automatique des langues*. Mémoire. Paris: Université Pierre et Marie Curie, Informatique.

Zakhartchouk, J. M. et Meirieu, P. (1999). *Comprendre les énoncés et les consignes.* Amiens: Cahiers pédagogiques.

Site Internet :

Tchounikine, P. (2009). Précis de recherche en ingénierie des EIAH. http://membres-liglab.imag.fr/tchounikine/Precis.html (Date d'accès: 15.04.2021).

Kanselaar, G. (2002). Constructivism and socio-constructivism. https://kanselaar.net/wetenschap/files/Constructivism-gk.pdf (Date d'accès: 20.02.2020)

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2016). *Travailler la compréhension de consignes.* Eduscol. www.eduscol.education.fr/ressources-2016 (Date d'accès: 11.03.2022)

Youssef, A. B. et Amberg, J. O. (2020). Ludo-Vic: Agents Conversationnels en interaction sociale pour l'apprentissage. https://hal.inria.fr/hal-02933480/ (Date d'accès: 02.05.2021)

ANNEXES

Annexe 1

Formulaire de consentement en Turc

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, “Création d'un agent conversationnel pour une classe de français langue étrangère : les apports et les limites” başlıklı bir araştırma çalışması olup “Fransızca yabancı dil sınıflarında, öğrencilerin Fransızca yazılı anlatım ve otonom öğrenme becerilerini geliştirmek amacıyla bir sohbet botu (Chatbot) kullanımının, söz konusu becerileri geliştirme kapsamında, anlamlı bir etki yaratıp yaratmadığının ve yabancı dil öğrenen öğrencilerin genel anlamda bir sorunu olarak tanımlayabileceğimiz hedef dil temsilcisi eksiğini gidermede, söz konusu sohbet robotunun yardımcı olup olamayacağının ortaya konulması” amacını taşımaktadır. Çalışma, Öğr. Gör. Oğuz İbrahim Dündar tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile “sohbet robotu (Chatbot) teknolojik aracının Fransızca yazma öğretiminde kullanımının öğrenen üzerindeki etkileri ve sınırlıklarını” ortaya konacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, nitel ve nicel (karma) araştırma yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- Sizlerden bu araştırma doğrultusunda otonomi ölçeği, gözlem ve yarı-yapılandırılmış görüşme ve bir başarı testi aracılığı ile veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler kodlama yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabileceksiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Öğr. Gör. Oğuz İ. Dündar’a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı : Oğuz. İ. Dündar
Adres :
İş Tel :
Cep Tel :

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.
(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:
İmza:
Tarih:

Annexe 2

Questions de l'entretien semi-dirigé (Traduit)

1. Tek başıma öğrenimimi üstlenirim diyebilir misin? Yoksa başkasının yardımına ihtiyaç duyar mısın?
2. Başvurduğun belirli siteler var mı? İnternet üzerinden araştırmanı nasıl yaptığını anlatabilir misin?
3. Fransızca konuşan birisini taklit edecek bir yapay zekâ ile çalışacağız önümüzdeki dönem bu tür bir yeni teknolojik araç kullanma konusunda ne düşünüyorsun? / Fransızca konuşan birisini taklit eden bir yapay zekâ ile çalıştık dönem boyunca bu yeni teknolojik araç hakkında ne düşünüyorsun?
4. Sınıfta, hocanın veya sınıf arkadaşlarının fikirlerini yargılamasından veya Fransızca bilgini eleştirmesinden çekinir misin? / Sınıfta, hocanın veya sınıf arkadaşlarının fikirlerini yargılamasından veya Fransızca bilgini eleştirmesinden çekindin mi?
5. Fransızca öğrenmek için nasıl bir yol izliyorsun? Neler yaparsın?
6. Düşüncelerini yazıya geçirmeden önce bir yazma planı hazırlar mısın?
7. Yazını tamamladıktan sonra hatalarını kontrol eder misin?
8. Hata, hatalar yaptığında tepkin ne olur?

Annexe 3

L'examen de confirmation du niveau

Question :

Un de vos amis français vous demande les conditions d'admission des étudiants à l'université en Turquie. Expliquez-lui globalement le système et dites ce que vous en pensez.

- Est-ce nécessaire d'avoir un examen d'entrée à l'université ?
- Est-ce important d'avoir de bonnes notes au lycée pour réussir à l'université ?
- Quelles sont les avantages et inconvénients du système d'admission Turc aux universités ? (160 mots environ)

Vous avez 45 minutes

Annexe 4

Grille d'évaluation de la production écrite B1

DOCUMENT RÉSERVÉ AUX CORRECTEURS

Grille d'évaluation de la production écrite B1

ESSAI

Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec le sujet proposé. Respecte la consigne de longueur minimale indiquée.	0	0.5	1	1.5	2				
Capacité à présenter des faits Peut décrire des faits, des événements ou des expériences.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
Capacité à exprimer sa pensée Peut présenter ses idées, ses sentiments et/ou ses réactions et donner son opinion.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
Cohérence et cohésion Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3		

COMPÉTENCE LEXICALE / ORTHOGRAPHE LEXICALE

Étendue du vocabulaire Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases.	0	0.5	1	1.5	2
Maîtrise du vocabulaire Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.	0	0.5	1	1.5	2
Maîtrise de l'orthographe lexicale L'orthographe lexicale, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent.	0	0.5	1	1.5	2

COMPÉTENCE GRAMMATICALE / ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

Degré d'élaboration des phrases Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes.	0	0.5	1	1.5	2
Choix des temps et des modes Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle.	0	0.5	1	1.5	2
Morphosyntaxe - orthographe grammaticale Accord en genre et en nombre, pronoms, marques verbales, etc.	0	0.5	1	1.5	2

NOM DU CORRECTEUR : .....

CODE CANDIDAT : | | | | | | | – | | | | | | |

NOTE : /25

Après évaluation du candidat, cette grille doit être rattachée à la copie DELF B1.

Annexe 5

Questionnaire autonomie

Sayın katılımcı,

Bu çalışma dönem boyunca kullanacağınız sohbet botlarının, katılımcının dil otonomisine katkılarını ve sınırlarını karşılaştırabilmek amacıyla yapılmaktadır. Araştırma kapsamında yedi bölümden oluşan bir veri toplama aracı hazırlanmıştır. **Aşağıdaki maddeleri inceleyerek kendi öğrenme sürecinize en uygun seçeneği işaretleyiniz ve veri toplama aracının tüm bölümlerini eksiksiz doldurunuz**. Vereceğiniz yanıtlar bilimsel amaçla kullanılacak ve araştırmacı dışında kimse ile paylaşılmayacaktır; isim yazmanıza gerek yoktur.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Oğuz İbrahim DÜNDAR

I	**Domaine Technique :** cette partie concerne vos habiletés pour l'utilisation, actualisation et adaptation aux outils technologiques.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1	Je maîtrise des technologies sans difficulté comme : des logiciels, des sites web, des plateformes de travail collaboratif.					
2	J'actualise me savoir-faire en cherchant des logiciels et sites web pour apprendre et développer mes habiletés techniques. *Savoir-faire : manuelle et/ou intellectuelle acquise par l'expérience, par l'apprentissage, dans un domaine déterminé.*					
3	Je m'adapte aux différents supports et outils comme : blogs, sites web et plateformes.					
4	Je dispose d'un réseau de personnes-ressources que je connais et auxquelles je peux demander de l'aide au cas de problèmes techniques *Réseau : dans ce cas c'est l'ensemble de personnes.*					
5	Autre : *Nous vous rappelons que cet espace est destiné à vos commentaires ou activités non prises dans notre enquête*					

II	**Domaine informationnel :** cette partie comprend les habiletés face à la manière dont vous recherchez, actualisez, organisez, utilisez et référencez l'information.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
6	Je maitrise les outils de la recherche documentaire pour compléter la documentation proposée dans le cadre de la formation : bibliothèques, moteurs de recherche, portails et sites.					
7	Lors d'une recherche d'information, je réfléchis à : mes besoins, à la manière de chercher et à la qualité de l'information trouvée.					
8	Lors d'une recherche d'information, je suis efficace pour recueillir, stocker, gérer et partager (dans un travail collaboratif) l'information obtenue.					
9	Je peux identifier, organiser, exploiter l'information recueillie.					
10	Je sais référencer les sources selon les normes en vigueur. *Référencer : citer les différents types de sources*					
11	Autre :					

III	**Domaine méthodologique :** cette partie vous interroge sur vos habiletés en relation avec les objectifs, la planification et l'évaluation de vos activités.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
12	J'organise mon travail selon les objectifs et les termes malgré les contraintes diverses (familiales, professionnelles et institutionnelles) *Terme : Date, délai fixé pour l'expiration ou l'exécution d'une obligation, d'un droit / contrainte : obligation*					

13	Je peux différencier mes objectifs personnels des objectifs institutionnels et me donner les moyens pour atteindre mes objectifs.					
14	J'ai les critères pour évaluer et accepter ma performance selon les objectifs fixés.					
15	Je suis conscient(e) du temps et de l'effort nécessaire à la réalisation de chaque tâche					
16	Je planifie et je régule mes activités *Réguler : Contrôler, maintenir et conserver la maîtrise (habileté) de l'évolution d'un phénomène.*					
17	Je trouve les moyens pour m'auto-évaluer et valider mes acquisitions					
18	Autre : *N'ignorez pas cette option, faites vos remarques*					

IV	**Domaine social :** Cette partie concerne votre manière d'interagir avec les autres dans une situation d'apprentissage	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
19	Je fais des situations d'échange des occasions d'apprentissage					
20	Lors d'un travail collaboratif, je négocie les termes du travail à réaliser pour rendre compatibles les objectifs individuels, collectifs et institutionnels. *Termes ici fait référence aux conditions.*					
21	Lors d'un travail collaboratif, je coopère, j'échange et je partage l'information.					

22	En cas de besoin, j'interroge mes ressources humaines pertinentes pour obtenir de l'aide *Ressources humaines sont l'ensemble de personnes sur lesquelles je peux compter.*					
23	Je fais attention à tenir une attitude d'ouverture, de tolérance, d'empathie envers mes interlocuteurs.					
24	Autre : *Laissez dans cet espace vos observations*					
V	**Domaine cognitif :** cette partie vous interroge sur vos stratégies d'apprentissage.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
25	Pour comprendre les contenus proposés dans le cadre de la formation : j´analyse les éléments observés en : repérant des indices, en créant des liens et des catégories et en comparant, en discriminant et en synthétisant.					
26	J'utilise des opérations mentales diversifiées (induction, déduction, abduction, élargies à l'intuition, l'association par analogie *Abduction : séparation / élargir : agrandir, dilater, aller plus loin*					
27	Je crée des liens entre les éléments nouveaux et les éléments stabilisés dans mes représentations *Représentation : concept, idée de quelque chose*					
28	J'anticipe par formulation d'hypothèses *Anticiper : Percevoir d'avance la réalisation d'une action (imaginer la suite)*					
29	Je me régule par des processus variés de vérification *se réguler : se contrôler*					
30	Autre :					

VI	**Domaine métacognitif :** Cette partie vous interroge sur vos réflexions concernant vos processus d'apprentissage.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

31	Je surveille ma performance et je conscientise mes démarches *Performance : actuation (l'ensemble de mes actes)*					
32	Je réfléchis sur une action entreprise (interrelations entre objectif, moyens, mise en œuvre et résultats)					
33	Je réfléchis sur l'efficience de mes modalités ou stratégies d'apprentissage choisies (mémorisation, révisions, entraînements, simulations…) et sur leur régulation de mes stratégies d'apprentissage.					
34	J'examine de forme critique ma performance (efficience du travail individuel, de groupe, des interactions avec les personnes ressources)					
35	Je fais des régulations en fonction de l'analyse des situations rencontrées *régulations : des changements pour contrôler*					
36	Autre : *Vos observations sont très importantes pour nous!*					

VII	**Domaine psychoaffectif :** Cette dernière partie concerne la conscientisation et régularisation des sentiments lors des situations d'apprentissage.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
37	Je suis capable de distanciation face au découragement, à la crainte de ne pas réussir, à l'anxiété liée au jugement et au sentiment de régression. *Crainte : peur / Régression : retour en arrière, après avoir connu une période de progrès*					
38	Je régule mes émotions lors des échanges de tâches et de la réalisation de tâches *réguler : contrôler*					
39	Je suis capable de mobilisation, d'initiative, de prise de risque					
40	Je suis conscient(e) de mes (bio) rythmes et préférences (profil) en matière d'apprentissage pour mêler efficacité et plaisir					

41	J'assume ma part de responsabilité dans la formation *Assumer : Prendre sur soi, à son compte, avec toutes les implications de ce qu'on assume.*					
42	J'actualise une image positive de moi et de ma propre efficacité					
43	Je tolère une relative incertitude et perte de repères *perte de repères: je ne sais où je suis ni ce que je veux*					
44	J'analyse l'erreur et j'en fais une source d'apprentissage					
45	Autre :					

Observations et suggestions générales ……
……
……
……
……
…… …… Merci beaucoup !

Annexe 6

Grille d'évaluation de l'utilisation des stratégies d'expressions écrites

Avant l'écriture

	Oui	Non
1. J'ai collecté assez d'informations avant d'écrire		
2. J'ai réalisé un remue-méninge et j'ai noté mes idées		
3. J'ai fait un choix entre les idées que j'ai trouvé / noté		
4. J'ai fait un plan		
5. J'ai tenu compte du plan que j'ai fait		
6. J'étais conscient de ce que je peux ou je ne peux pas écrire à propos du sujet		
7. J'ai utilisé certaines stratégies pour réaliser une recherche efficace		

Pendant l'écriture

	Oui	Non
8. J'ai fait attention à l'enchainement de mes idées		
9. J'ai fait attention à la cohérence de mon texte		
10. J'ai fait des choix de mots pour choisir le plus convenable		
11. J'ai fait attention à la structure de mon texte		
12. J'ai ajusté mon plan lors de ma rédaction quand j'en avais besoin		

Après l'écriture

	Oui	Non
13. J'ai relu mon texte pour contrôler la fluidité de mon texte, mes choix lexicaux etc.		
14. J'ai vérifié la cohérence de mes idées		
15. J'ai réalisé une vérification de la fluidité de mon texte		
16. J'ai vérifié mes choix lexicaux et syntaxiques		
17. J'ai fait un choix de correction lors de la relecture du texte (le vocabulaire, la grammaire etc.)		
18. J'ai laissé des marques d'autocorrection pour le lexique, la grammaire, la syntaxe etc.		
19. J'ai corrigé les fautes relatives au vocabulaire, à la grammaire, à la ponctuation etc.		
20. J'ai évalué ma mise en page et la forme finale de mon texte		
21. J'ai fait un bilan de mes points fort et faible après avoir écrit/relu mon texte		

Pour la généralité de la tâche

	Oui	Non	+
22. J'ai identifié mes émotions personnelles à propos du sujet d'écriture			
23. J'ai réalisé la tâche même si j'étais incertain(e) si je pouvais la réaliser / terminer			
24. J'ai trouvé des moyens pour augmenter ma motivation			
25. (Si vous avez eu des doutes) J'ai demandé des précisions à mon professeur ou à un de mes camarades de classe des clarifications à propos de la consigne de la tâche			Jpd
26. Si c'était le cas, j'ai aidé mes camarades de classe dans la réalisation de leur tâche			Cpc
27. J'ai été conscient(e) de mes réussites antérieures			
28. J'ai utilisé des techniques pour réduire mon anxiété			Jna
29. Je me suis concentré(e) sur mes chances de succès			

Jpd : Je n'ai pas eu de doutes

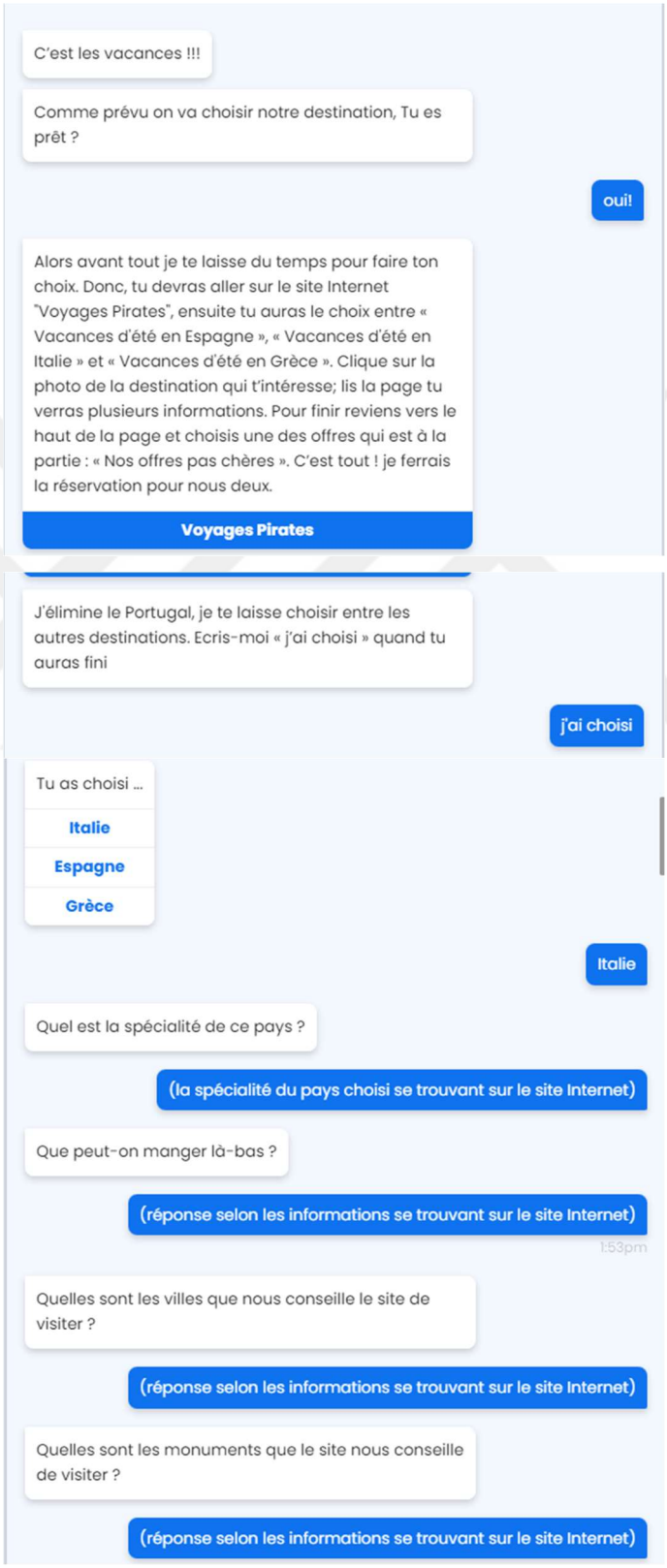
Cpc : Ce n'était pas le cas

Jna : Je n'étais pas anxieux(se)

Annexe 7

Capture d'écran des conversations

1er cours



Quelle spécialité de la destination est mise en avant par le site Internet ?
(réponse selon les informations se trouvant sur le site Internet)
D'accord... tu peut revenir et choisir une des offres dans « Nos offres pas chères »
Dis-moi « c'est bon » quand tu auras cliqué.
c'est bon
Notre séjour ne nous coûtera au moins combien par personne ?
30
Parfait
Je leur écris un mail de réservation et on attend leur réponse ! Ça va être super !!!!
Comment je peux demander si je peux amener mon chat avec moi ?
(réponse de l'apprenant)
Comment je peux demander s'il y a une réduction de réservation anticipée ?
(réponse de l'apprenant)
1:56pm
Comment je peux demander si une annulation sera possible ? (On ne sait jamais, au cas où...)
Ok, j'envoie le mail....
Tu as une valise ? je peux t'en prêter une si tu veux ?
(réponse de l'apprenant), ici l'objectif est de créer une situation de communication proche de la réalité en attendant la réponse au mail envoyé
J'ai économisé pendant toute l'année pour ces vacances :)
(suite)
Oh ! la réponse ...
Oh là là ! Zut !

Qu'est-ce qu'il y a?

Attends, je t'envoi la capture d'écran de leurs réponses, écris-moi « j'ai lu » quand tu auras fini.

En fait, s'ils ont annoncé les prix, ils n'ont plus le droit de changer ! C'est eux qui devraient contacter l'hôtel pour mon chat et que veut dire « sous certaines conditions » quelles sont ces conditions ?!

On va leur écrire un mail de réclamation pour leu demander de nous vendre notre séjour au prix qu'ils ont indiqué, c'est quand même inadmissible non ? Si le prix est affiché sur le site Internet, ils sont obligés de nous vendre le séjour à ce prix-là !

N'oublie pas de copier / coller ton mail sur un fichier Word ou un Bloc-notes

D'accord

Tu sais ce que c'est la partie « objet » dans un mail ?

euhh...non

C'est ça regarde :

Objet

d'accord

L'objet sera ?

(réponse de l'apprenant)

Comment s'appelle le monsieur du département de réservation ?

(la réponse se trouve dans le mail envoyé par l'agence de voyage)

euhh.. je crois qu'il s'appelle Rachid Nasab

Alors on devrait nous adresser à " Monsieur Rachid Nasab"

oui

On doit avant tout préciser pourquoi on leur écrit

Je commence : Je vous écris pour vous faire part de notre mécontentement ....

Je te laisse continuer la phrase

(suite de la phrase)

Nous devons ensuite rappeler ce qu'il s'est passé Nous avions choisi etc. etc.

Euhh j'ai bien conjugué le verbe ? c'est la conjugaison au plus-que parfait ou au passé composé « nous avions choisi » ?

Passé composé

Plus-que-parfait

Plus-que-parfait

Tu as raison, c'est bien le plus-que-parfait

le plus-que-parfait

Écris-moi « ok » quand tu auras fini de lire

ok

Ah il y a même un petit exercice de 6 questions, moi j'ai eu 4 sur 6, je te laisse faire l'exercice :)

Exercice

Ecris moi ta note sur 6 quand tu auras fini

7

Mieux que moi, bravo !

merci

Donc, je te laisse compléter « nous avions choisi ... cependant ... (le problème)

(à compléter par l'apprenant)

N'oublie pas d'écrire la date à laquelle on a choisi, avec cela on pourra prouver que les prix affichés sont bien ceux dont nous prétendons l'être.

Nous devrons aussi écrire notre demande
On peut continuer avec : nous compons sur votre bienveillance pour ... (ce qu'on veut qu'ils fassent)

(à compléter par l'apprenant)

On peut continuer avec les autres problèmes : ça devrait être eux qui devraient contacter l'hôtel en ce qui concerne l'admission des animaux et l'explication à propos des « certaines conditions » de remboursement en cas d'annulation.

Quel connecteur on peut utiliser pour un ajout d'éléments ? Je te laisse le choisir sur le site Internet suivant :

Les connecteurs

(choix connecteur)

On continue : « (connecteur) nous trouvons (verbe pour dire que ce n'est pas possible) que vous (négatif- entrer en contact) avec l'hôtel à notre place.

(à compléter par l'apprenant)

Encore un connecteur d'ajout d'éléments et je te laisse former la phrase pour demander ce que sont ces « certaines conditions »

(phrase formée par l'apprenant)

Voilà !

Il faut aussi choisir une formule de politesse... mais laquelle ?

Tape « formules de politesse réclamation » sur Google et clique sur « images » pour voir des exemples. Je te laisse du temps pour les examiner. Dis-moi « j'ai choisi » quand tu auras fini

j'ai choisi

Alors tu as choisi quoi ?

(le choix)

Ok

Ça leur apprendra de changer le prix ! :D

oui!

On devrait peut-être contrôler avec un correcteur s'il y a des fautes sur cordial.fr . Quand tu auras fini, [illegible]noi le texte sur mon mail s'il te plait :

Cordial.fr

d'accord

2e cours

Salut !

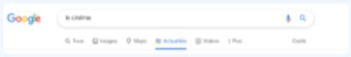
Salut

J'ai fini de monter le blog FLE pour votre classe ! La seule chose à faire c'est de poster des billets. Je vais t'aider à écrire le premier.

d'accord

On doit avant tout choisir un domaine.

Alors, par exemple, pour le « cinéma », je vais sur google.fr, recherche le mot « le cinéma » et clique sur l'onglet « actualités ».



Comme ça j'ai toute l'actualité sur le cinéma !

Je te laisse choisir ton domaine, lire l'actualité et choisir ton sujet.

Le sujet : doit t'intéresser (évidemment :) être un sujet sur lequel on pourra donner notre opinion, la justifier et / ou lister ses avantages et inconvénients.

Un peu d'aide pour la lecture :

Tu peux rechercher des dictionnaires spéciaux à ton sujet. Par ex : pour le sport il y a un « Lexique en français du sport » sur Wiktionnaire ou tu peux utiliser tout simplement un dictionnaire en ligne comme larousse.fr etc.

Larousse

Wiktionnaire

Tu peux aussi t'aider des images. Ça semble évident mais parfois on se concentre trop sur le texte et on oublie de regarder les images :)

Ecris-moi « c'est bon » quand tu auras fini.

c'est bon

Alors maintenant je vais te demander des questions, comme ça, cette partie sera notre brouillon.

ok

Nous avons besoin d'une phrase d'ouverture, d'accroche qui sera intéressante pour le lecteur (la lectrice)

Elle peut être choquante : « les éléphants sont les vrais rois de la jungle »

Elle peut être une citation : (un morceau du texte peut être ?) ou une citation d'un auteur, à toi de voir.

Une donnée précise : 55% des livres ne sont « qu'achetés » mais jamais lus.

Etc.

Alors ta phrase d'ouverture, d'accroche sera ... ?

(phrase d'accroche)

On doit aussi citer le site Internet / le journal / l'auteur : Selon ....

(l'apprenant devra écrire cette partie)

Ensuite, nous allons résumer l'article en un ou deux paragraphes. je te laisse du temps pour résumer:

(Résumé)

A ce point-là nous pouvons utiliser la méthode « QQOQCCP »

c'est quoi? (je ne sais pas, qu'est-ce que c'est etc.)

Quoi, Qui, Où, Quand, Comment, Combien, Pourquoi. (QQOQCCP)

ok

L'ordre, c'est toi qui vas la choisir mais pour l'instant c'est un brouillon donc; Tous en une phrase :

Quoi ?

(l'apprenant devra écrire cette partie)

Qui ?

(l'apprenant devra écrire cette partie)

Où ?

(l'apprenant devra écrire cette partie)

Quand ?

(l'apprenant devra écrire cette partie)

Comment ?

(l'apprenant devra écrire cette partie)

Combien ?

(l'apprenant devra écrire cette partie)

Pourquoi ?

(l'apprenant devra écrire cette partie)

Bravo pour l'instant on avance très bien !

merci :)

Est-ce que tu as vu une nouvelle similaire / un fait similaire en Turquie ?

(Réponse de l'apprenant)

3:41pm

(Réponse de l'apprenant)

3:41pm

Qu'est-ce que tu penses à propos nouvelle ?

(Réponse de l'apprenant)

Hm, quelque précision serait bien. Explique-toi, en une phrase s'il te plait.

(Réponse de l'apprenant)

Peut-on lister des avantages et des inconvénients ?

Oui

Non

Oui

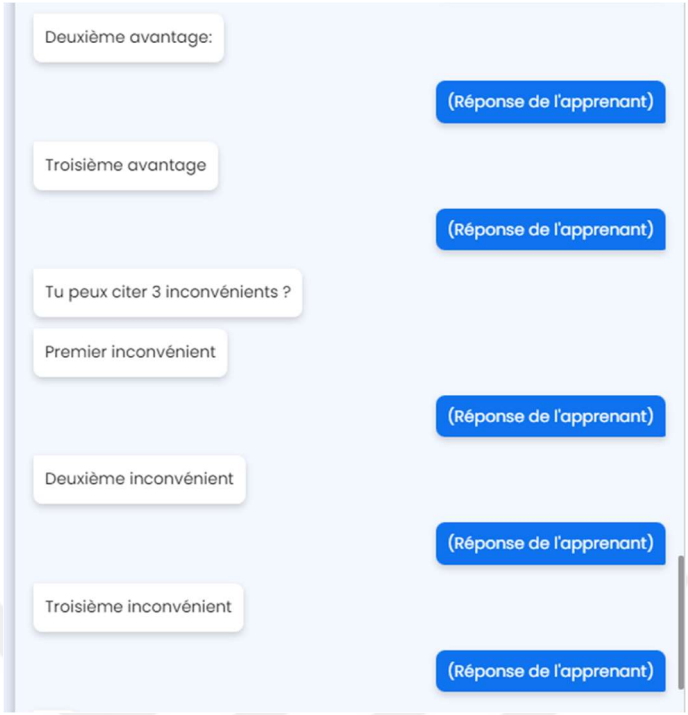
Tu peux citer 3 avantages ?

Premier avantage:

(Réponse de l'apprenant)

Deuxième avantage:

(Réponse de l'apprenant)


Deuxième avantage:
(Réponse de l'apprenant)
Troisième avantage
(Réponse de l'apprenant)
Tu peux citer 3 inconvénients ?
Premier inconvénient
(Réponse de l'apprenant)
Deuxième inconvénient
(Réponse de l'apprenant)
Troisième inconvénient
(Réponse de l'apprenant)

Ok
Nous allons avoir besoin d'une conclusion.
Nous allons récapituler (résumer sans reprendre nos propres mots) et donner un dernier avis. Par exemple « malgré tout cela le lion restera dans notre mémoire comme le roi de la jungle ».
je te laisse un peu de temps pour l'écrire:
(Réponse de l'apprenant)
Maintenant nous avons assez d'informations, d'idées pour écrire notre texte.
Je vais te laisser faire ça, je dois partir !
ah!
N'oublie pas :
Les trois parties : l'introduction, le développement et la conclusion
D'utiliser tout ce qu'on a fait aujourd'hui
D'utiliser des connecteurs logiques

De relire pour voir si tu as fait des fautes de frappes / de grammaire.
De contrôler ton texte avec un correcteur (avec celui que tu veux)
Correcteur 1
Correcteur 2
Correcteur 3
Et de bien sur le poster sur le Blog FLE que j'ai monté :)
Ciao!

3e cours

Coucou ! Juan nous a envoyé une lettre depuis le Japon ! Je te laisse la lire.
Dis-moi "c'est bon" quand tu a fini de lire
3:56pm
c'est bon
Ouais... bon, je crois que Juan nous a oublié, qu'est-ce que tu en dit ?
(Réponse de l'apprenant)
Mais en tout cas, il a aimé le Japon :) je n'ai pas la lettre sous mes yeux, il avait aimé quoi déjà ? La culture... ?
(la réposne se trouve dans la lettre envoyé par Juan)

Mais en tout cas, il a aimé le Japon :) je n'ai pas la lettre sous mes yeux, il avait aimé quoi déjà ? La culture... ?

les habitudes culinaires et la mode (la réponse se trouve dans la lettre envoyé par Juan)

Ah Juan ! il a toujours été un rêveur, tout petit il voulait être astronaute ensuite il a voulu être avocat et enfin il a voulu être...euhh...musicien ou acteur ?

musicien ((la réposne se trouve dans la lettre envoyé par Juan)

Ah oui il est devenu acteur, il voulait être musicien tu as raison.

oui

C'est quoi un follower ? tu peux me définir le mot s'il te plait.

c'est un (définition libre)

Ah ok, désolé je n'y connais pas trop dans le monde du Net, merci pour la définition.

de rien

Mais il y a une chose que je n'ai pas compris, il est le plus célèbre sud-américain du Japon ou il veut l'être ?

il est...

il veux être...

il veux être...

Ah ok, j'espère qu'il y parviendra.

Une petite précision pour mon ami turcophone, mdr ça veut dire mort de rire, lol en anglais quoi.

Tu as fait attention à tous les temps qu'il a utili pour écrire ? je vois les temps du passé :

Le plus-que-parfait : je vous avais promis

Le passé composé : je vous ai

Il est fort en grammaire notre Juan !

oui!

« Je suis venu ici ... » c'est quel temps ?

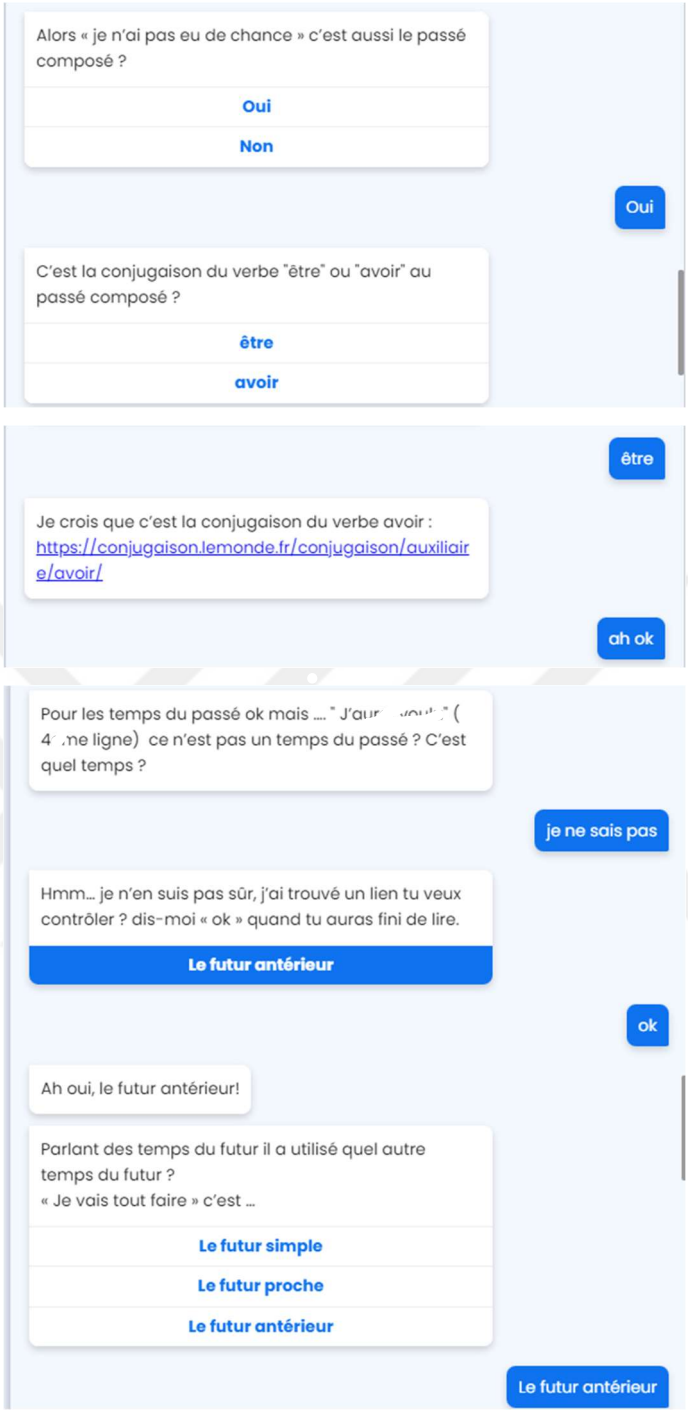
Passé composé

Imparfait

Passé composé

Ah oui, bravo !

merci


Alors « je n'ai pas eu de chance » c'est aussi le passé composé ?
Oui
Non
Oui
C'est la conjugaison du verbe "être" ou "avoir" au passé composé ?
être
avoir
être
Je crois que c'est la conjugaison du verbe avoir : https://conjugaison.lemonde.fr/conjugaison/auxiliaire/avoir/
ah ok
Pour les temps du passé ok mais .... " J'aur ...ou... " (4 ...ne ligne) ce n'est pas un temps du passé ? C'est quel temps ?
je ne sais pas
Hmm... je n'en suis pas sûr, j'ai trouvé un lien tu veux contrôler ? dis-moi « ok » quand tu auras fini de lire.
Le futur antérieur
ok
Ah oui, le futur antérieur!
Parlant des temps du futur il a utilisé quel autre temps du futur ?
« Je vais tout faire » c'est ...
Le futur simple
Le futur proche
Le futur antérieur
Le futur antérieur

Hmm… on contrôle ensemble ?
https://francais.lingolia.com/fr/grammaire/les-temps/le-futur-proche
Dis-moi « j'ai fini » quand tu auras fini de lire

j'ai fini

Et encore un futur « je vous enverrai » c'est le futur simple.

Avant je mélangeais quand utiliser le futur proche et le futur simple, j'ai vu une vidéo qui explique quand utiliser lequel. Ecris-moi « on peut continuer » quand tu auras fini.
Ecris-moi « on peut continuer » quand tu auras fini.

Futur proche/simple

on peut continuer

Jusqu'à maintenant on a parlé des temps de l'indicatif qu'a ut[illisé] dans, mais il a aussi utilisé d'autres modes, non ? comme le subjonctif ou le conditionnel. On va faire un petit jeu, voyons voir qui est le meilleur entre nous deux :)

Clique sur le lien, il y a des explications et un exercice à la fin, moi j'ai eu 7 sur 11 voyons combien tu vas avoir ?

Subjonctif / Cond.

Écris-moi ta note sur 11 quand tu auras fini

3

on retravaillera ensemble ne t'inquiète pas je suis toujours là pour toi

merci :)

Maintenant je vais t'aider à lui écrire ta réponse (parce que je suis un très bon ami :)

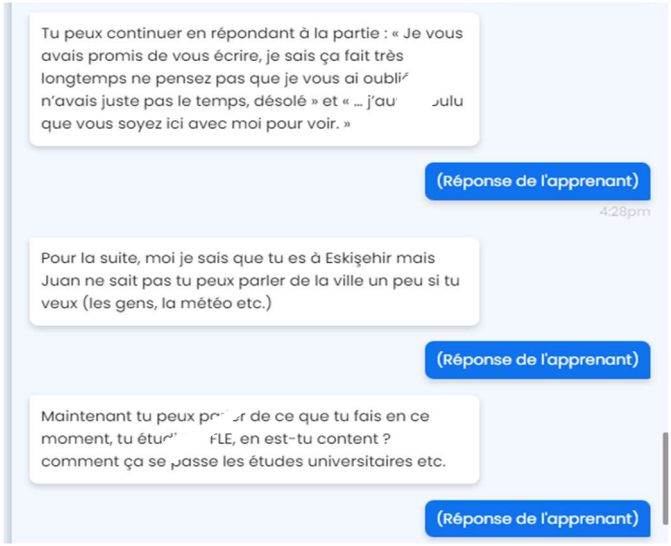
Tu peux relire notre conversation si tu veux écris-moi « je suis prêt » que tu le seras
Et n'oublie pas de copier et de coller dans une page Word, pour que l'on puisse envoyer la lettre après.

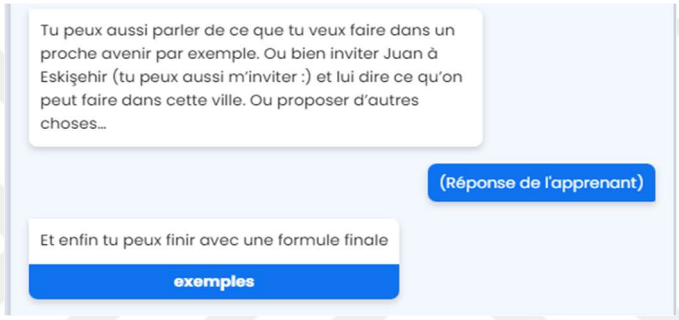
je suis prêt

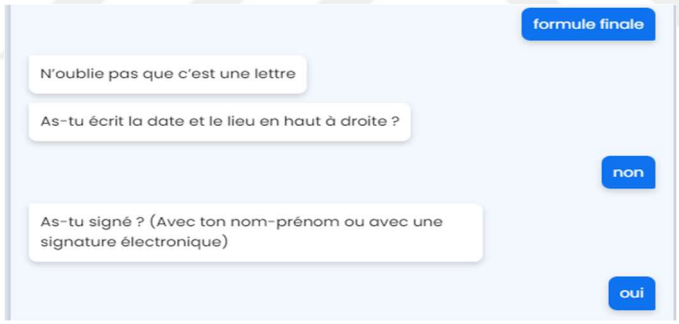
Tu devras commencer par une formule d'appel

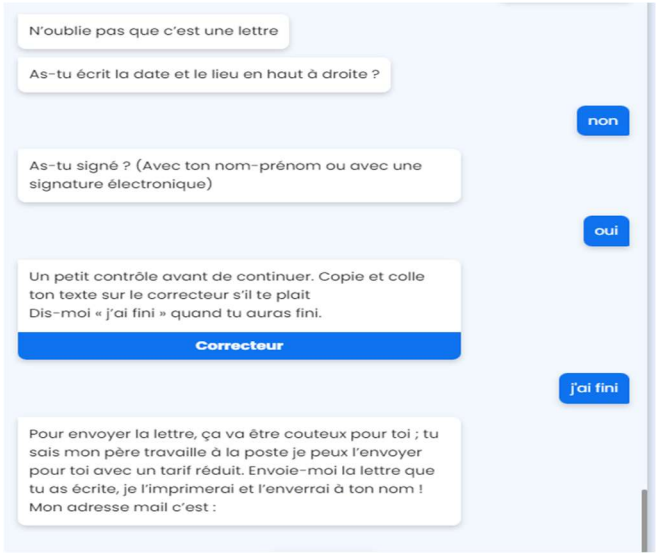
Tu sais ce qu'est une formule d'appel ?

(formule d'appel)


Tu peux continuer en répondant à la partie : « Je vous avais promis de vous écrire, je sais ça fait très longtemps ne pensez pas que je vous ai oubli n'avais juste pas le temps, désolé » et « ... j'au ulu que vous soyez ici avec moi pour voir. »
(Réponse de l'apprenant)
4:28pm
Pour la suite, moi je sais que tu es à Eskişehir mais Juan ne sait pas tu peux parler de la ville un peu si tu veux (les gens, la météo etc.)
(Réponse de l'apprenant)
Maintenant tu peux pr r de ce que tu fais en ce moment, tu étu FLE, en est-tu content ? comment ça se passe les études universitaires etc.
(Réponse de l'apprenant)

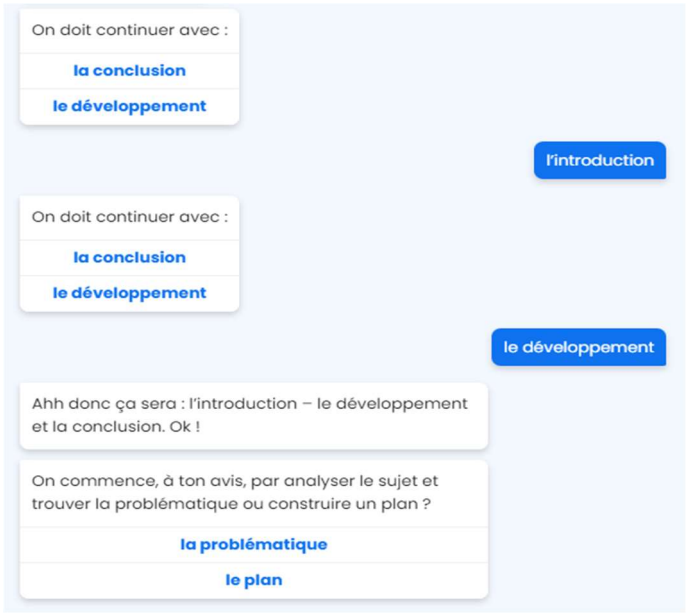

Tu peux aussi parler de ce que tu veux faire dans un proche avenir par exemple. Ou bien inviter Juan à Eskişehir (tu peux aussi m'inviter :) et lui dire ce qu'on peut faire dans cette ville. Ou proposer d'autres choses...
(Réponse de l'apprenant)
Et enfin tu peux finir avec une formule finale
exemples


formule finale
N'oublie pas que c'est une lettre
As-tu écrit la date et le lieu en haut à droite ?
non
As-tu signé ? (Avec ton nom-prénom ou avec une signature électronique)
oui


N'oublie pas que c'est une lettre
As-tu écrit la date et le lieu en haut à droite ?
non
As-tu signé ? (Avec ton nom-prénom ou avec une signature électronique)
oui
Un petit contrôle avant de continuer. Copie et colle ton texte sur le correcteur s'il te plait
Dis-moi « j'ai fini » quand tu auras fini.
Correcteur
j'ai fini
Pour envoyer la lettre, ça va être couteux pour toi ; tu sais mon père travaille à la poste je peux l'envoyer pour toi avec un tarif réduit. Envoie-moi la lettre que tu as écrite, je l'imprimerai et l'enverrai à ton nom ! Mon adresse mail c'est :

4e Cours

Salut!
Salut
J'ai besoin de ton aide ! je dois écrire un essai, tu peux m'aider ?
oui
Alors le sujet c'est « enseignement en présentiel ou à distance qu sont les avantages et les inconvénients ? » Je dois écrire un essai de 160 mots environ.
Nous allons avoir besoin de trois parties dans notre essai « la conclusion, l'introduction et ... euh le développement » mais dans quel ordre ?
On doit commencer par :
l'introduction
le développement
le développement
Tu es sûr? je crois que nous devons commencer par l'introduction


On doit continuer avec :
la conclusion
le développement
l'introduction
On doit continuer avec :
la conclusion
le développement
le développement
Ahh donc ça sera : l'introduction – le développement et la conclusion. Ok !
On commence, à ton avis, par analyser le sujet et trouver la problématique ou construire un plan ?
la problématique
le plan

le plan

Ouais mais comment construire un plan sans analyser le sujet ?

ah oui

Attends j'ai trouvé un site Internet qui peut nous aider, je te laisse lire et on continue après, écris-moi après avoir lu

Site Internet

c'est bon

Nous devrons parler de deux types d'enseignement : l'enseignement en présentiel et l'enseignement ...?

à distance

Nous allons donc parler (A) des avantages de l'enseignement en présentiel, (B) des désavantages de l'enseignement en présentiel (C) des avantages de l'enseignement à distance et (D) des désavantages de l'enseignement à distance. Ça nous fait quatre parties.
Je te laisse les organiser, dis-moi seulement dans quel ordre tu veux que l'on les écrive (ex : ACBD, ABCD, DCAB etc.)

ABDC

On attaque l'introduction ?

ok

On contrôlera les fautes de grammaire de vocabulaire etc. plus tard.

Copie les parties que je te dirais de copier sur une autre page Word ou bloc-notes, sinon ça va être compliqué.

On peut commencer par un tout court historique ou par une définition tu préfères lequel ?

court historique

définition

court historique

Ok, je te laisse trouver la définition sur Internet, n'oublie pas de soi écrire entre parenthèse la source (ex : le Petit Robert) ou d'écrire ta définition à toi-même (copie ta réponse sur Word ou bloc-notes)

On devrait peut-être définir le cadre de notre essai, parlons-nous de l'enseignement dans sa généralité (toute forme, pour les enfants, les adultes, le cours de soir etc.) de l'enseignement scolaire (collège, lycée) ou de l'enseignement universitaire ?

Dans sa généralité

Scolaire

Universitaire

Universitaire

Bon, c'est à toi d'en faire une phrase :)

Je vais vous parler de.., nous resterons dans les limites de ... etc.

(réponse de l'apprenant)

On avance très bien ensemble, bravo !

Merci!!

C'est bon ? écris moi "oui" quand tu auras fini

Pour l'instant nous avons une définition / court historique + définition du cadre, on peut finir l'introduction une problématique. J'ai trouvé des exemples de problématique, jette un coup d'œil s'il te plait. Ecris-moi "ok" quand c'est bon

1

2

3

ok

En partant des exemples tu peux écrire la problématique. Je te laisse un peu de temps?
dis-moi "c'est bon" quand tu auras fini.
Si tu n'y arrive pas je [illegible]er. La seul chose que tu as a dire c'est "aide-moi" :)

aide-moi

J'ai trouvé!
"Les avantages et désavantages de l'enseignement à distance ou en présentiel dépendent-ils des objectifs et conditions d'enseignement ?"

On annonce le plan maintenant ? selon le choix que tu avais fait (ABCD, DBCA etc.) tu peux annoncer notre plan : je vais commencer par exposer ... et continuer avec ça etc. je te laisse faire :)

je vais commencer (annonce de plan)

N'oublie pas on va tout contrôler à la fin, alors si tu pense qu'il y a des petits problèmes ne t'en fait pas. On continue ?

Oui

Non

Oui

Excellent ! on a déjà fini l'introduction ! Maintenant le développement !

Pour commencer on va avoir besoin de certains connecteurs :
écris-moi "ok" quand tu auras fini de lire

Connecteurs

ok

Pff, je crois que j'ai compris comment les utiliser mais je ne suis pas sûr. J'ai trouvé un exercice, je n'ai eu que 6 / 10. Tu veux essayer le lien c'est :

Connecteurs ex.

Tu as eu combien sur 10 ?

Entre 1 et 5

6

Entre 7 et 10

Entre 7 et 10

Ah c'est mieux que moi ! bravo !

merci

Une explication à propos des avantages de l'enseignement en ligne

Ensuite : un exemple, une anecdote, un fait relatif, ou une relativisation*

•

Et ainsi de suite pour les désavantages et pareil pour l'enseignement en présentiel.

Quel est le premier connecteur logique que tu veux utiliser ?

(connecteur)ü

Tu sais, tu peux utiliser des dictionnaires si tu en as besoin
Qu[illegible]t ta première phrase (ou premières phrases) [illegible]pliquant l'avantage / désavantage de l'enseignement à distance / en présentiel ?

(première phrase)

Quel est ton exemple, ton anecdote, le fait relatif, ou la relativisation de la première phrase ?

(réponse de l'apprenant)

Tes phrases peuvent être s[illegible] l'essentiel c'est que le texte soi cohérant* mais pas trop court non plus, nous avons besoin de 160 mots au total :)

•

Q[illegible]t ta deuxième phrase (ou phrases suivantes) expliquant l'avantage / désavantage de l'enseignement à distance / en présentiel ?

(réponse de l'apprenant)

Ici, on devra peut-être lier la suite du texte avec un connecteur logique d'opposition, je te laisse le choisir.

(réponse de l'apprenant)

Quel est ton exemple, ton anecdote, le fait relatif, ou la relativisation de la deuxième phrase ?

(réponse de l'apprenant)

Q[illegible]t ta troisième phrase (ou phrases suivantes) expliquant l'avantage / désavantage de l'enseignement à distance / en présentiel ?

(réponse de l'apprenant)

N'oublie pas de lier tes phrases avec des connecteurs logiques.

Q[illegible]st ton exemple, ton anecdote, le fait relatif, ou [illegible]isation de la troisième phrase ?

(réponse de l'apprenant)

Quel est ta quatrième phrase (ou phrases suivantes) expliquant l'avantage / désavantage de l'enseignement à distance / en présentiel ?

(réponse de l'apprenant)

Quel est ton exemple, ton anecdote, le fait relatif, ou la relativisation de la quatrième phrase ?

(réponse de l'apprenant)

C'est bon ! Maintenant la conclusion, une seul phrase sera suffisante dans notre cas je pense (tu peux en écrire plus, j'en serai ravi !) mais... comment écrire une conclusion ? ça peut être une phrase qui résume notre point de vu, sans reprendre les phrase a partie développement en répondant à notre problématique.

C'est bon ? écris-moi "oui" quand tu auras fini ou "aide-moi" si tu as besoin d'aide

oui

Un petit contrôle avant que l'on continue ?
Est-ce que tu as fait attention à la concordance des temps ?

Oui

Non

C'est bon ? écris-moi "oui" quand tu auras fini ou "aide-moi" si tu as besoin d'aide

C'est bon ? écris-moi "oui" quand tu auras fini ou "aide-moi" si tu as besoin d'aide

Tu fais attention à l'accord du groupe nominal ? (Aux -s aux -e à la fin etc.)

Oui

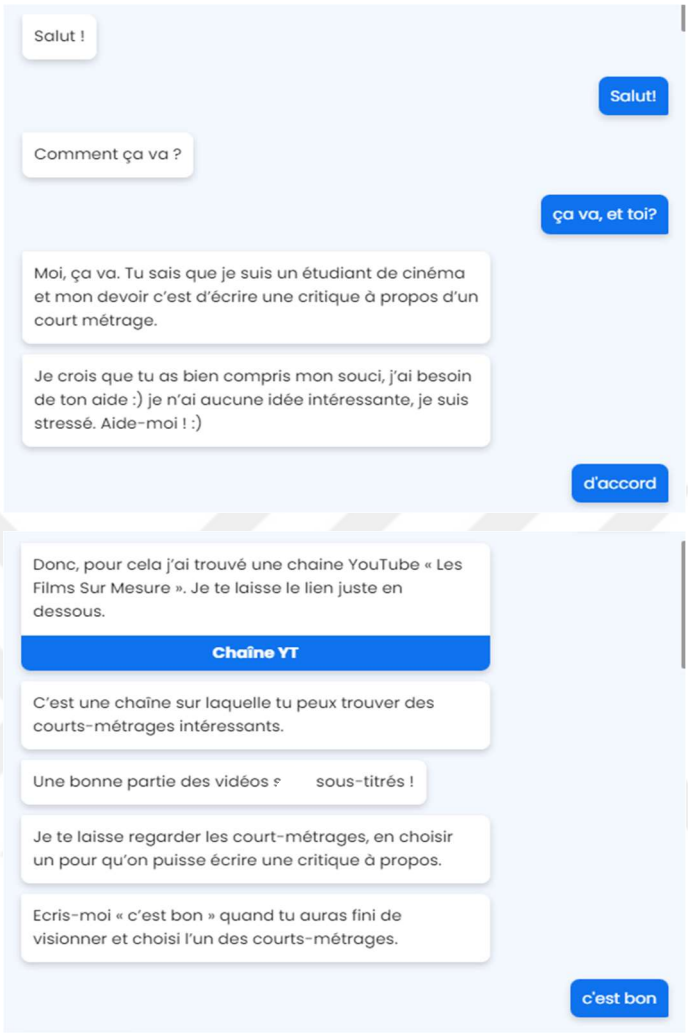
Non

Dernier petit contrôle et c'est fini, j'ai peur que l'on ait fait des fautes de grammaire ou d'orthographe.
On peut prendre de l'aide sur le site suivant :

Correcteur

Tu dois copier et coller notre essai et suivre les indications du site pour corriger les fautes éventuelles ois fin envoie l'essai au mail suivant, c'est celui de mon prof :

5e Cours


Salut !
Salut!
Comment ça va ?
ça va, et toi?
Moi, ça va. Tu sais que je suis un étudiant de cinéma et mon devoir c'est d'écrire une critique à propos d'un court métrage.
Je crois que tu as bien compris mon souci, j'ai besoin de ton aide :) je n'ai aucune idée intéressante, je suis stressé. Aide-moi ! :)
d'accord
Donc, pour cela j'ai trouvé une chaine YouTube « Les Films Sur Mesure ». Je te laisse le lien juste en dessous.
Chaîne YT
C'est une chaîne sur laquelle tu peux trouver des courts-métrages intéressants.
Une bonne partie des vidéos s sous-titrés !
Je te laisse regarder les court-métrages, en choisir un pour qu'on puisse écrire une critique à propos.
Ecris-moi « c'est bon » quand tu auras fini de visionner et choisi l'un des courts-métrages.
c'est bon

Alorrrssssss
J'ai trouvé un site Internet qui va nous aider
Lien
En fait, j'ai changé un peu les questions pour qu'on puisse écrire notre critique.
Pour commencer, on doit nous poser des questions qui vont nous aider à rédiger.
ok
Quel est le genre ? (drame, comédie etc.)
(réponse de l'apprenant)
Est-ce qu'il t'a plu ?
(réponse de l'apprenant)
Quelles scènes t'ont marqué le plus ?
(réponse de l'apprenant)
Quelle a été, à ton avis, la motivation du réalisateur ? Quel est son objectif ?
(réponse de l'apprenant)
Dis-moi 3 mots qui te vient à l'esprit à propos du court-métrage.
(réponse de l'apprenant)
Qu'est-ce qui fait que ce court-métrage est « différent » ?
(réponse de l'apprenant)
Est-ce que .é l'histoire, ce qui est raconté dans court-métrage ? Pourquoi ?

Qu'est-ce que tu remarques concernant les décors ? Est-ce que c'est différent ?

(réponse de l'apprenant)

Qu'est-ce que tu remarques sur la bande son (les bruits, la musique, les paroles…) ? Est-ce que c'est différent ?

(réponse de l'apprenant)

Qu'est-ce que tu remarques concernant les personnages ? Sont-ils différents ?

(réponse de l'apprenant)

As-tu quelque chose à dire sur les costumes ?

(réponse de l'apprenant)

As-tu quelque chose à dire sur la lumière ?

(réponse de l'apprenant)

Peux-tu une remarque intéressante sur les couleurs ?

(réponse de l'apprenant)

As-tu fait attention à la position de la caméra ? Aux mouvements de la caméra ? Au montage ? As-tu quelque chose d'intéressant à dire à ce sujet ?

(réponse de l'apprenant)

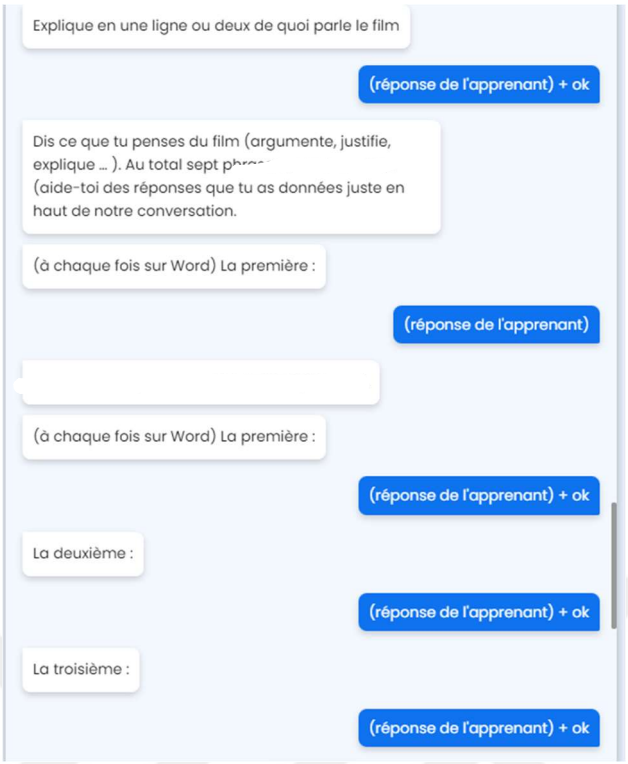
Maintenant nous avons assez d'idées pour commencer à la rédaction.

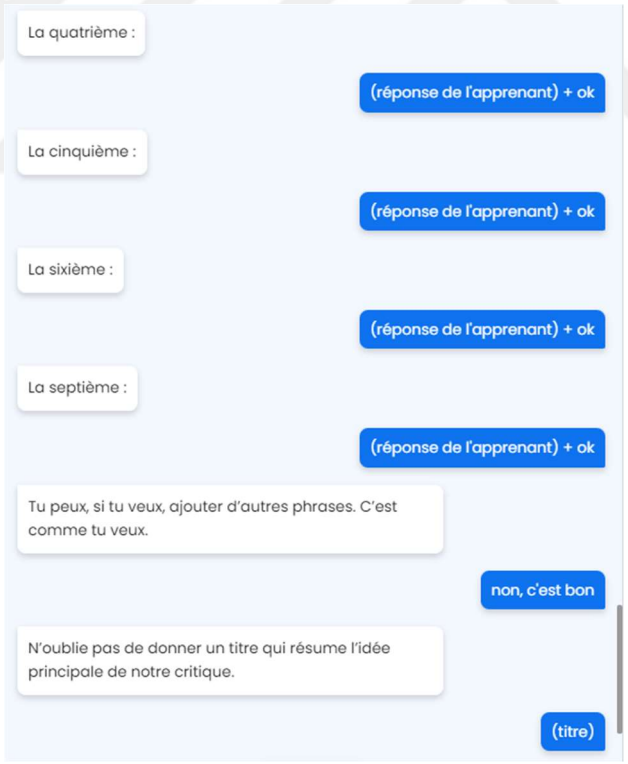
Tu peux, si tu veux, directement écrire sur Word (en répondant à mes questions ou en fai[illegible]ion à mes remarques). Ne recopie pas ce que tu as écris sur Word dans notre conversation ; de toute façon je verrai le travail final sur mon mail.

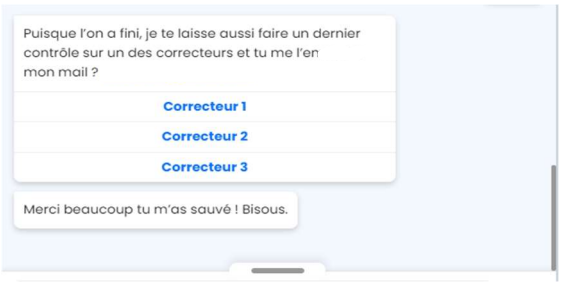
A chaque fois, quand tu auras fini, écris-moi « ok » pour que je puisse demander la question suivante:

Tu peux commencer avec une phrase dans laquelle on retrouvera : le titre du court-métrage, le nom du réalisateur, l'année de sortie du film et le pays d'origine (si les informations sont présentes évidemment)

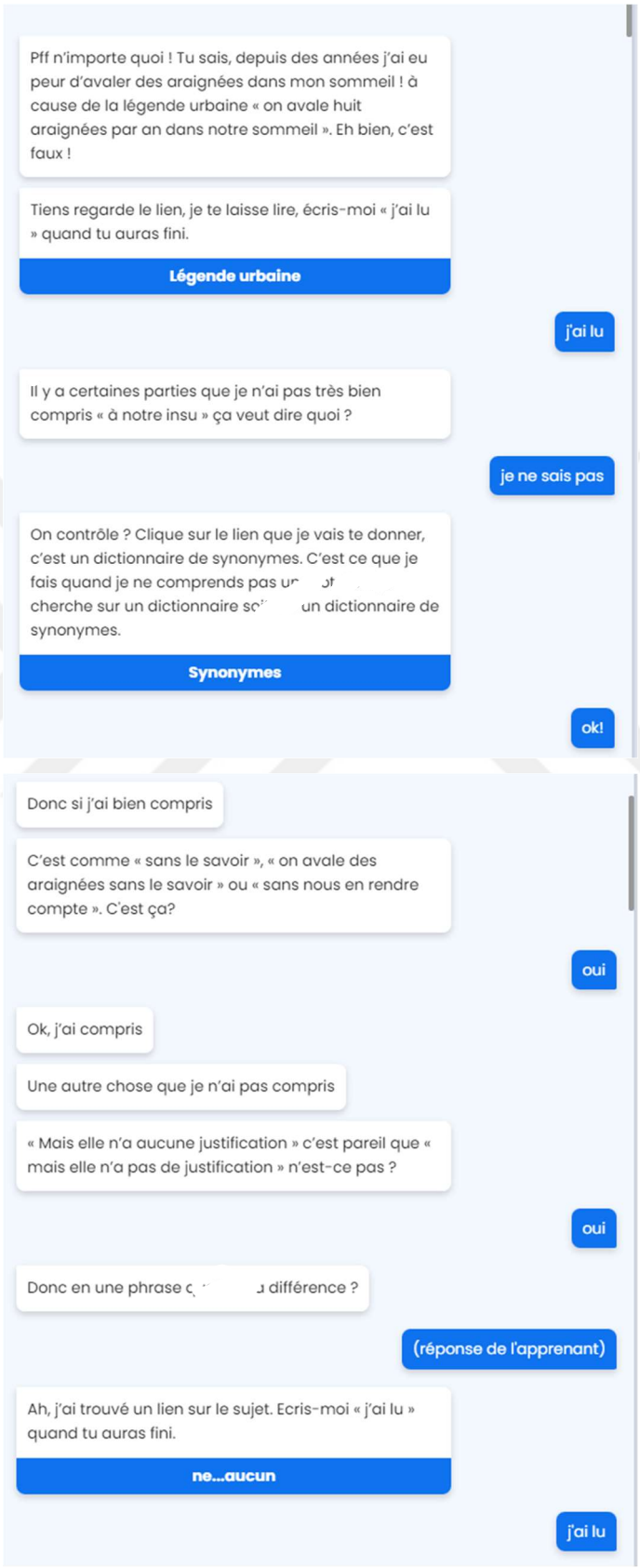
(réponse de l'apprenant)


Explique en une ligne ou deux de quoi parle le film
(réponse de l'apprenant) + ok
Dis ce que tu penses du film (argumente, justifie, explique ...). Au total sept ph
(aide-toi des réponses que tu as données juste en haut de notre conversation.
(à chaque fois sur Word) La première :
(réponse de l'apprenant)
(à chaque fois sur Word) La première :
(réponse de l'apprenant) + ok
La deuxième :
(réponse de l'apprenant) + ok
La troisième :
(réponse de l'apprenant) + ok


La quatrième :
(réponse de l'apprenant) + ok
La cinquième :
(réponse de l'apprenant) + ok
La sixième :
(réponse de l'apprenant) + ok
La septième :
(réponse de l'apprenant) + ok
Tu peux, si tu veux, ajouter d'autres phrases. C'est comme tu veux.
non, c'est bon
N'oublie pas de donner un titre qui résume l'idée principale de notre critique.
(titre)


Puisque l'on a fini, je te laisse aussi faire un dernier contrôle sur un des correcteurs et tu me l'en
mon mail ?
Correcteur 1
Correcteur 2
Correcteur 3
Merci beaucoup tu m'as sauvé ! Bisous.

6e Cours


Pff n'importe quoi ! Tu sais, depuis des années j'ai eu peur d'avaler des araignées dans mon sommeil ! à cause de la légende urbaine « on avale huit araignées par an dans notre sommeil ». Eh bien, c'est faux !
Tiens regarde le lien, je te laisse lire, écris-moi « j'ai lu » quand tu auras fini.
Légende urbaine
j'ai lu
Il y a certaines parties que je n'ai pas très bien compris « à notre insu » ça veut dire quoi ?
je ne sais pas
On contrôle ? Clique sur le lien que je vais te donner, c'est un dictionnaire de synonymes. C'est ce que je fais quand je ne comprends pas un mot je cherche sur un dictionnaire sans un dictionnaire de synonymes.
Synonymes
ok!
Donc si j'ai bien compris
C'est comme « sans le savoir », « on avale des araignées sans le savoir » ou « sans nous en rendre compte ». C'est ça?
oui
Ok, j'ai compris
Une autre chose que je n'ai pas compris
« Mais elle n'a aucune justification » c'est pareil que « mais elle n'a pas de justification » n'est-ce pas ?
oui
Donc en une phrase quelle différence ?
(réponse de l'apprenant)
Ah, j'ai trouvé un lien sur le sujet. Ecris-moi « j'ai lu » quand tu auras fini.
ne...aucun
j'ai lu

Hm... Je ne savais pas que l'on pouvait énumérer de cette façon : « premièrement, deuxièmement troisièmement [illegible] » et pour finir « en somme ». Tu savais toi ?

non

« Il est peu probable », c'est pour dire que c'est / ce n'est ....

pas très possible

très possible

très possible

Tu es sûr ? j'ai écrit « il est peu probable » pour le voir en contexte et à ce que j'ai compris, ça veut dire « ce n'est pas très possible »

désolé

Regarde :

peu probable

Écris-moi « ok » quand tu auras fini

ok

Bidonnées.... Bidonnées (à la troisième ligne du deuxième paragraphe) ça ressemble à un mot mais lequel ?

bidon?

Il n'y a pas un mot dans ta langue natale, en turc, qui ressemble à celui-ci ? « bidon » ?

oui oui

On contrôle ensemble si c'est pareil. Ecris-moi « c'est bon » quand tu auras fini d'observer les utilisations.

"Bidon"

c'est bon

A ce que je vois, le mot « bidon » est [illegible] en turc mais est utilisable avec [illegible] signification.

oui

Je te laisse rechercher la définition de « bidonnée » sur Internet

Ecris la définition ici s'il te plait quand tu l'as trouvé :

(définition)

« les internautes » ça veut dire ...

Utilisateur Internet

Entre ami

Utilisateur Internet

Ah ok ! le mot désigne les utilisateurs Internet. J'ai compris.

Dernièrement, « nulle part » ça veut dire...

Tout partout

En aucun lieu

En aucun lieu

Merci :)

de rien :)

Dis-donc tu en sais toi, des légendes urbaines comme celle-ci ?

oui

Tu sais que je suis Canadien, nos légendes urbaines sont assez semblables aux légendes urbaines françaises et chez toi, en Turquie, quelles sont les légendes urbaines ?

J'en suis vraiment curieux et je sais qu'il est impossible de se rappeler comme ça quand quelqu'un le demande, alors je te laisse du temps pour effectuer des recherches et te rappeler ou trouver les légendes urbaines t[illegible]. Quels sont leurs origines ? sont-elles fondées ? sont-elles anciennes ou nouvelles ? qu'est-ce que tu en penses ?

Tu m'en trouves quatre ? Dis-moi « C'est bon » quand tu auras fini. Ecris-moi en français bien-sûr, la seule chose que j'arrive à dire en turc c'est « kebab seviyor ben » :)

La première que tu as trouvée ? (en une phrase)

(réponse de l'apprenant)

La deuxième ?

(réposne de l'apprenant)

La troisième ?

(réposne de l'apprenant)

La quatrième ?

(réposne de l'apprenant)

Tu sais ce qui serait intéressant ? [illegible] voir si ces légendes urbaines exis[illegible]ussi en France :)

Je te laisse du temps pour faire des recherches sur Internet si elles existent en France. Quelles sont les différences, sont-elles identiques ?

Dis-moi "j'ai fini" quand tu auras fini tes recherches.

j'ai fini

Alors, pour le premier (en une phrase) :

(réposne de l'apprenant)

Le deuxième :

(réposne de l'apprenant)

La troisième :

(réposne de l'apprenant)

La quatrième :

(réposne de l'apprenant)

Ça te dit de préparer quelque chose avec toute ces informations ? On peut préparer une affiche et écrire un texte sur les origines des légendes urbaines et leurs différences entre la Turquie et la France.

ok

ok

Tu dois bien avoir un groupe WhatsApp avec tes camarades de classe. A mon avis tu peux l' ur demander de l'aide quand tu en auras besoin et même former des groupes en ligne pour partager, mettre en commun vos idées.

bonne idée

Pour l'affiche, tu peux la préparer sur Canva et le texte sur Word bien évidemment. Une fois fir' u les posteras sur votre blog pour que je puisse écrire un commentaire juste en-dessous :)

Canva

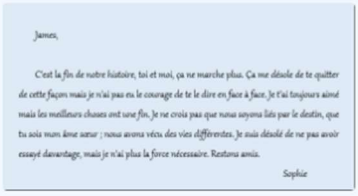
d'accord

7e Cours

Ehh oui, c'est fini :(

quoi?

Regarde la lettre qu'elle m'a écrit. Ecris-moi "j'ai lu" quand tu auras fini.



James,

C'est la fin de notre histoire, toi et moi, ça ne marche plus. Ça me désole de te quitter de cette façon mais je n'ai pas eu le courage de te le dire en face à face. Je t'ai toujours aimé mais les meilleures choses ont une fin. Je ne crois pas que nous soyons liés par le destin, que tu sois mon âme sœur ; nous avons vécu des vies différentes. Je suis désolé de ne pas avoir essayé davantage, mais je n'ai plus la force nécessaire. Restons amis.

Sophie

j'ai lu

Sophie et moi c'est fini, je vais lui écrire une lettre pour exprimer mes sentiments, Tu peux m'aider ?

d'accord :(

Merci

Mais avant de commencer je dois évidemment comprendre la lettre.

Ce n'est pas le subjonctif passé ? dis-moi « ok » quand tu auras fini

Subjonctif passé

ok

Je suis désolé de ne pas avoir essayé davantage, « avoir essayé ? » c'est…c'est…

L'infinitif passé

Le subjonctif

Le passé composé

L'infinitif passé

Avant de commencer à écrire on doit être sûr de bien maitriser la grammaire, n'oublie pas cette lettre est très importante pour moi. Ecris-moi « c'est bon » quand tu auras fini.

Le règle

Exercices

Je l'aime encore comment je peux commencer ma lettre ?

Mon cœur

Ma pote !

Mon amie

Ma pote !

J'ai dit que je l'aimais, pas comme un ami mais comme mon amour. Alors je choisi « mon cœur » ?

ok

Comment je l'aimais ! tu savais que j'allais lui proposer le mariage, elle allait être mon épouse !

On doit continuer à rédiger… On a commencé par « mon amour », continuons…

Je veux lui poser des questions, pourquoi ? Quel était le problème etc.

Comment je peux demander « le pourquoi ? »

(réponse de l'apprenant)

Comment je peux demander « le problème » ?

(réponse de l'apprenant)

A ton avis dois-je insister ou accepter ?

Insister

Accepter

Accepter

Tu te rappelles notre fin de semaine, nous deux, Sophie et moi ? C'était beau mais...oui, tu as raison, je dois accepter, alors aide-moi pour lui rappeler une dernière fois comme c'était beau...

Je t'envoie les photos de notre fin de semaine en Italie ça va t'aider

Dis-moi "c'est bon" quand tu auras fini d'écrire à propos de nos vacances avec Sophie.

c'est bon

Un petit dernier mot et je vais l'envoyer, comment finir cette lettre ?

(réponse de l'apprenant)

Ok j[illegible]oi

Alors pour toi tout va bien ?

oui

Tu t'es fait de nouveaux amis à l'université ?

(l'objectif est de créer un dialogue proche du réel en attendant la réponse)

Ahhh déjà !? elle m'a répondu... Attends je t'envoi la capture d'écran

Je n'ai plus de force, je te laisse écrire la réponse à ma place. Tu sais c'est une prof de français, elle fait attention aux fautes de grammaire, vocabulaire etc.

Si tu as fait attention, elle a utilisé l'infinitif passé et le subjonctif passé. Tâche à les utiliser aussi, je voudrais que ma réponse soit aussi bien structurée que la sienne !

Réalise un petit contrôle sur un correcteur de français après avoir écrit la réponse et envoie-moi la réponse en e-mail à : s'il te plait. Merci d'avance on a toujours été complice. Ton aide est précieuse.

Correcteur

8e Cours

Salut !
Salut
Je viens de lire quelque chose d'int
san
u savais que les histoires des frères Grimm (la belle au bois dormant, Blanche-Neige, le petit chaperon rouge etc.) sont plus sanglantes a
je le c
ais !
Par exemple le petit chaperon rouge dans sa version originale « le chasseur ouvre le ventre du Loup endormi avec des ciseaux (...) Le Petit Chaperon rouge se hâte de chercher de grosses pierres. Ils en remplissent le ventre du Loup » !!!!
C'est un peu gore non ?
ah oui!
Attends, je t'envo
conte en entier pour que tu puisses le lire. Ecris-moi « j'ai lu » quand tu auras fini. Ce n'est pas trop long ça ne prendra que 3,4 minutes.
Le conte
j'ai lu
Quelles sont les parties les plus choc
toi ?
(Réponse de l'apprenant)
C'est tout ?
(Réponse de l'apprenant)
A part les parties choquantes, c'est intéressant non qu'elle ne puisse reconnaitre sa grand-mère ?
(Réponse de l'apprenant)
A vrai dire, moi si je voyais un loup dans la forêt j'aurais peur et je m'enfuirais :) pas toi ?
(Réponse de l'apprenant)
Parce que le petit chaperon rouge voit deux fois le loup une dans la forêt et une ... ?
Dans le lit ou devant la maison de sa grand-mère ?
Lit
Devant la maison
Lit

Ahh oui tu as raison

Tu sais que je ne suis pas très...comment dire... fort en grammaire.

Par exemple « la grand-mère lui offrit un bonnet de velours rouge » « offrit » c'est la conjugaison du verbe offrir... ?

Au passé composé

A l'imparfait

Au passé simple

Au passé composé

Attends deux secondes que je contrôle

Je crois que c'est le passé simple. Regarde j'ai trouvé un lien. Ecris-moi "c'est bon" quand tu auras fini

Le passé simple

c'est bon

Ça y est je crois que j'ai appris le passé simple

moi aussi

J'ai même eu 6/10 dans cet exercice :

Exercice

Essaye si tu le veux bien. Ecris-moi ta note sur 10 pour qu'on puisse comparer

5

1-5 hmm un autre exercice peut-être ? Tu n'es pas obligé de tous les compléter dis-moi « j'ai compris » quand tu en auras fini avec le passé simple.

Exercice

j'ai compris

Et ici : « voici un morceau de gâteau et une bouteille de vin. Porte-les à ta grand-mère parce qu'elle est malade. » La grand-mère est malade à cause du gâteau et du vi... elle est, je dois lui apporter du gâteau et du vin ?

Autrement dit "la maladie" est :

La cause

La conséquence

La conséquence

Oui mais… attends je n'en suis pas sûr. Regardons ensemble :

Porte-les (le gâteau et le vin) à ta grand-mère

Donc je porte « des choses »… pourquoi ?

Parce que la grand-mère est malade

Alors la maladie c'est la cause non ?

oui

Je crois que je n'ai pas trop compris la cause et la conséquence

« car » dans la phrase introduit la cause ou la conséquence?

la cause

Tu peux me donner ou trouver sur Internet un exemple ?

« Comme » ç'est pour désigner une chose qui ressemble à un autre non ? « elle est intelligente comme sa mère »

oui

Et quand c'est en tête de phrase ? attends je vais trouver un exemple

Euhhh « comme il pleuvait, j'ai pris mon parapluie »

Ici je ne ressemble pas au parapluie ?! tu peux essayer de m'expliquer en une phrase s'il te plait ?

(Réponse de l'apprenant)

Alors « Comme » en début de phrase introduit:

une cause logique

une conséquence

une conséquence

alors la cause c'est que je sois un parapluie et la conséquence qu'il pleuve ?

euh non?

Attends j'ai compris je crois c'est comme avec « puisque »

J'ai bu du thé puisque j'en av[illegible].

Ok, maintenant j'ai compris. Merci.

ah ok! de rien

Il y a aussi quelque connecteur logique mais en a déjà parlé auparavant avec toi. Moi, à présent je les connais bien. Mais si tu as besoin de les réviser tu peux toujours cliquer sur le lien que je vais te donner.

Connecteurs logiques

Je crois que c'est bon

Ah ! Attends c'est quoi ce « en arrivant » dans la phrase « En arrivant chez ta grand-mère ». C'est :

Le gérondif

L'imparfait

Le passé simple

Le passé simple

Euh j'ai tapé « en arrivant » sur Google est appariement c'est le gérondif.

J'ai même trouvé un lien qui explique le sujet regarde. Écris-moi « c'est bon » quand tu auras fini.

Le gérondif

c'est bon

Voilà ! moi aussi j'ai fini.

Alors, on a lu, compris, analysé grammaticalement. Ce n'est pas le temps de ..... d'en écrire un nous-même ! :D

ah, comment ça?

Ça va être génial ! pas mieux que celui des frères Grimm peut-être mais on va s'amuser au moins (je pense) :)

d'accord :)

Alorrssssss on va choisir 3 caractères de conte ou dessin animés différents. Ça peut être Blanche-Neige… Saitama (dans one punch man) ou encore Spongebob

Je te laisse choisir. Un caractère principal :

(Réponse de l'apprenant)

Un caractère secondaire (qui va aider le caractère principal) :

(Réponse de l'apprenant)

Et un méchant :

(Réponse de l'apprenant)

Hahhahah super !

Donc

Puisqu'on écrit ensemble complète mes phrases s'il te plait.

(ok, d'accord etc.)

Il était une fois …. (ici tu dois présenter le caractère principal

(Réponse de l'apprenant)

Qui voulait … (l'objectif de ce caractère)

(Réponse de l'apprenant)

Ecris maintenant en une phrase l'élément déclencheur ; comme, par exemple, dans le conte du petit chaperon rouge « – Viens voir, Chaperon rouge : voici un morceau de gâteau et une bouteille de vin. Porte-les à ta grand-mère parce qu'elle est malade. »

(Réponse de l'apprenant)

Maintenant en route par ou passe notre caractère principal ? Décris le lieu s'il te plait

(Réponse de l'apprenant)

Faisons la connaissance du deuxième caractère, je te laisse écrire un contexte (par ex : il vit un homme bizarre, chauve et lui demanda l'heure etc.)

Faisons la connaissance du deuxième caractère, je te laisse écrire un contexte (par ex : il vit un homme bizarre, chauve et lui demanda l'heure etc.)

(Réponse de l'apprenant)

[illegible] ami... (où, comment etc.)

(Réponse de l'apprenant)

Présentons le méchant :

(Réponse de l'apprenant)

Il est temps qu'un problème survienne avec l'intervention du méchant :

(Réponse de l'apprenant)

Il faut aussi résoudre le problème :

(Réponse de l'apprenant)

Eh en fait qui gagne le méchant ou les gentils ?

Le méchant

Les gentils

Les gentils

Les gentils ? ouais !

Je te laisse écrire la morale du conte

La morale c'est la partie où on donne un message au lecteur comme dans le petit chaperon rouge [illegible] elle disait : « Je ne quitterai plus jamais mon chemin pour aller me promener dans la forêt, quand ma maman me l'aura interdit. »

Donc je te laisse l'écrire :

(Réponse de l'apprenant)

Voila ! maintenant copie et colle le conte sur un bloc-notes ou sur Word. Dis-moi "c'est bon" quand tu auras fini.

c'est bon

Un dernier contrôle :

Correcteur

j'ai fini
Moi, personnellement j'ai adoré ! Partageons-le sur blog FLE :) je te laisse poster
Je laisserai des commentaires
merci
A plus !
a plus

Annexe 8

Objectifs langagiers des cours selon les objectifs CECRL

Objectifs langagiers du 1er cours selon les objectifs CECRL				
Mode de communication	**Activité, stratégie ou compétence**	**Echelle**	**Niveau**	**Descripteur**
Interaction	Interaction écrite	Correspondance	B1+	Peut répondre par écrit à une annonce et demander un complément d'informations sur les offres qui l'intéresse
Interaction	Interaction écrite	Correspondance	B1+	Peut rédiger des courriels et des lettres formelles simples pour faire une réclamation ou demander à ce qu'une action soit menée.

Objectifs langagiers du 2e cours selon les objectifs CECRL				
Mode de communication	**Activité, stratégie ou compétence**	**Echelle**	**Niveau**	**Descripteur**
Production	Production écrite	Essais et rapports	B1+	Peut produire un texte sur un sujet en rapport avec son centre d'intérêt, en utilisant un langage simple pour lister les avantages et les inconvénients, donner et justifier son opinion

Objectifs langagiers du 3e cours selon les objectifs CECRL				
Mode de communication	**Activité, stratégie ou compétence**	**Echelle**	**Niveau**	**Descripteur**
Interaction	Interaction écrite	Correspondance	B1+	Peut rédiger une lettre personnelle pour donner des nouvelles ou exprimer sa pensée sur un sujet abstrait ou culturel, tel un film ou de la musique.

Objectifs langagiers du 4e cours selon les objectifs CECRL				
Mode de communication	**Activité, stratégie ou compétence**	**Echelle**	**Niveau**	**Descripteur**
Production	Production écrite	Essais et rapports	B1+	Peut produire de courts essais simples sur des sujets d'intérêt général.

Objectifs langagiers du 5e cours selon les objectifs CECRL				
Mode de communication	**Activité, stratégie ou compétence**	**Echelle**	**Niveau**	**Descripteur**
Production	Production écrite	Ecriture créative	B1+	Peut faire une critique simple d'un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant une gamme limitée de langage

Objectifs langagiers du 6e cours selon les objectifs CECRL				
Mode de communication	**Activité, stratégie ou compétence**	**Echelle**	**Niveau**	**Descripteur**
Interaction	Interaction écrite	Interaction écrite générale	B1+	Peut apporter des informations et des idées sur des sujets abstraits ou concrets, vérifier l'information, poser des questions sur un problème ou l'exposer assez précisément

Objectifs langagiers du 7e cours selon les objectifs CECRL				
Mode de communication	**Activité, stratégie ou compétence**	**Echelle**	**Niveau**	**Descripteur**
Interaction	Interaction écrite	Correspondance	B1+	Peut rédiger une lettre pour exprimer diverses opinions, relater des expériences et exprimer des sentiments personnels de façon détaillée.

Objectifs langagiers du 8e cours selon les objectifs CECRL				
Mode de communication	**Activité, stratégie ou compétence**	**Echelle**	**Niveau**	**Descripteur**
Production	Production écrite	Ecriture créative	B1+	Peut indiquer clairement l'ordre chronologique d'un texte narratif

Annexe 9

L'examen de confirmation du niveau

Question :

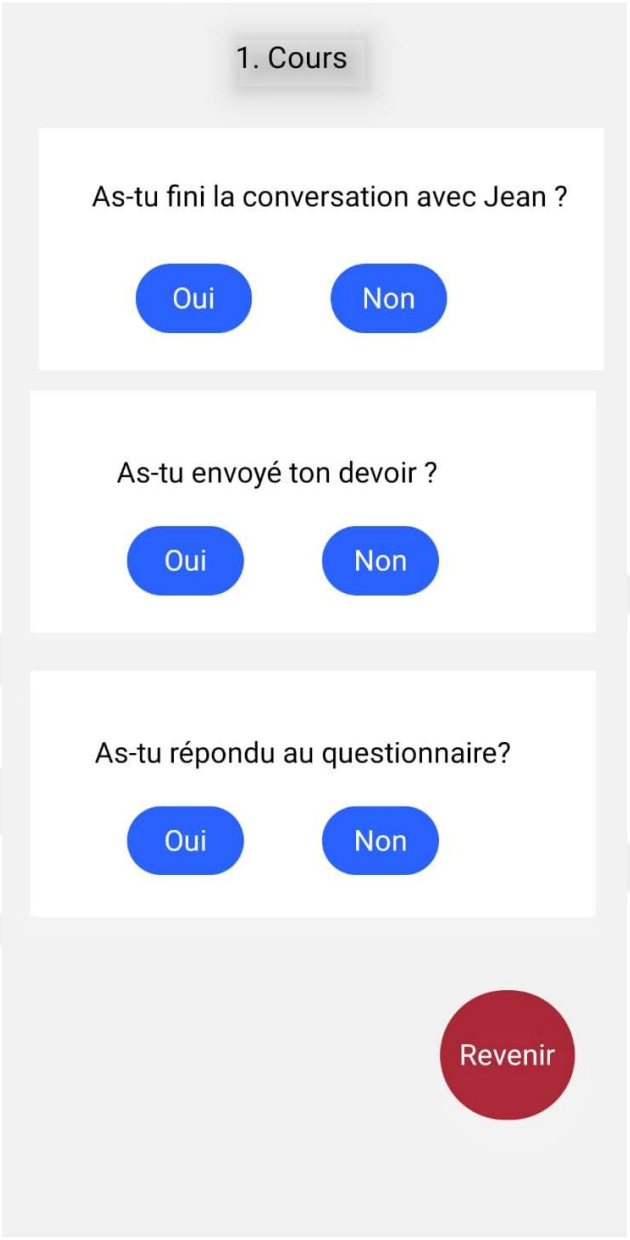
Un de vos amis français vous demande les conditions d'admission des étudiants à l'université en Turquie. Expliquez-lui globalement le système et dites ce que vous en pensez.

- Est-ce nécessaire d'avoir un examen d'entrée à l'université ?
- Est-ce important d'avoir de bonnes notes au lycée pour réussir à l'université ?
- Quelles sont les avantages et inconvénients du système d'admission Turc aux universités ? (160 mots environ)

Vous avez 45 minutes

Annexe 10

Application mobile


1. Cours
As-tu fini la conversation avec Jean ?
Oui
Non
As-tu envoyé ton devoir ?
Oui
Non
As-tu répondu au questionnaire?
Oui
Non
Revenir

1. Cours
As-tu fini la conversation avec Jean ?
Bravo!
Non
As-tu envoyé ton devoir ?
Bravo!
Non
As-tu répondu au questionnaire?
Merci!
Non
Revenir

Annexe 11

Discussion de groupe – en Turc

Sizden istediğim arkadaşlar, dönemimiz nasıl geçti, izlenimleriniz neler? Bu konular hakkında konuşacağız. Önce adınızı söyleyin lütfen. Size gerekli olursa birkaç soru sorabilirim, ama asıl amaç "dönem nasıl geçti, Yapay zekâ ile dersiniz nasıl geçti" teması etrafında yorumlarda bulunmanız. Birbirinize de cevap verebilirsiniz. Unutmayın yanlış cevap diye bir şey yok, önemli olan düşüncelerinizi ifade etmeniz, olumlu olumsuz hepsi değerli.
K10: Çok güzel geçti hocam sayenizde, çok memnunuz bu dersten bu kadar. Söylemek istedim.
K12: ben dersi çok verimli buldum çünkü teknolojik araç gereçlerin yeterince ve yerinde kullandığını düşünüyorum çoğu derste yok. 3 senedir bu okuldayım en şey verimli şekilde, bu derste kullanıldığını gördüm bu yüzden ben iyi olduğunu düşünüyorum açıkçası.
Beklenti oluşmasın diye belirtmek istiyorum: "evet, hayır, teşekkürler" gibi tepkiler vermeyeceğim. Sizin düşünceleriniz önemli ve her düşünceniz önemli, farklı düşündüğünüz zaman birbirinize de tepki verebilirsiniz elbette
K2: Ben şeye yazma şeyine başladığımızda başta biraz komedi gibi davrandım, esprili şekilde yaklaştım. İşte yeterince arkadaş gibi davranmıyor diye eleştirdim mesela, "bak cevap veremeyecek şimdi" falan gibi zorlamaya çalıştım ama daha sonra alıştıkça daha iyi olduğunu gördüm, normal yazma dersinden daha farklı olduğunu gördüm. Bu dönem benim için değişik oldu.
Kaydediliyoruz diye endişe etmeyin, hep kod isminizle yazıyorum
K11: Hayır hocam sadece söylenenlere katıldığımız için ekleyecek bir şey bulamıyoruz sadece
K7: benim için de arkadaşlarımla aynı şeyi düşünüyorum. Şunu söyleyebilirim sadece yazma dersi denilince aklımıza direkt sadece hani deneme yazıyoruz ya da direkt hani bir kâğıda bir şeyleri aktarıyoruz ama biz bu derste teknolojiden de yaralanarak hem afiş yaptık hem film izledik yorumlarımızı yazdık, film kritiği öğrendik. Bunlar çok güzeldi yani bence bu dersi sıradanlıktan çıkardı. Yani benim çok hoşuma gitti özellikle afiş hazırlama kısmı çünkü yazma dersinde bunların da olması gerektiğini düşünüyorum yani direkt film kritiği ya da afiş diye düşünmüyordum ama daha farklı bir şeyler olması gerektiğini düşünüyordum ve bu tür etkinlikler de beni bu açıdan çok tatmin etti.
K3: Ben şöyle düşünüyorum: K7 gibi, yazma dersinde genellikle bize bir konu verilirdi ve o konu hakkında genellikle bir şeyler yazardık. Bu biraz daha euh nasıl desem güncel bir uygulama olduğu için yani günlük dili kullanmaya daha yatkınlaştırıyor bizi. Yani sadece tamam her haftanın ayrı bir konusu var ama hani bazen konuyla alakalı hem kendimiz bir yazı yazıyoruz hem bazen konuyla alakalı işte grammaire etkinlikleri, exercice leri falan veriyor. Yani daha aktif bir öğrenme olduğu için daha çok akılda kalıcı olduğunu düşünüyorum.
K11: ben de Chatbot'un, sizin yazdığınız yani kodladığınız bütün şeylerin öğrenme tekniklerine yönelik olduğu için daha verimli geçtiğini düşünüyorum. Hem işitsel bir şey gördük hem görsel bir şey yaptık gibi gibi. Klasik yazma dersi çok kötü geçiyordu, kişisel düşüncem. Gerek konuların yüzeyselliği ya da ne bileyim işte düz beyaz bir kâğıda bakıp bir şeyler düşünmeye çalışmak…bunlar zorlayıcıydı ve bir yerden sonra insanı sıkan şeyler oluyordu ama bunda daha aktif bir süreçte olduğumuz için daha böyle odaklanabilmeyi de bence arttırıyor

K12: K11'e ek olarak bir şey demek istiyorum. Bir de geçen dönemki yazma dersimizle kıyaslayacak olursak, bu derste yaptığımız konular, yazma konuları 2022 senesine daha uygun konulardı. Hani, geçen dönem biz mektup falan yazıyorduk. Bu dönem e-posta yazdık mektup yerine mesela. Yani ben mektubu en son ilk okulda böyle ödevim olduğu için yolladım 7 yaşındaydım. Şu an biriyle iletişime geçmem gerekirse e-posta yolluyorum daha güncel, daha modern daha kullanışlı bir şey olduğu için. Bu derste de mektup yerine e-posta yazdığımız için memnunum açıkçası.
K11: K12'ye ek olarak afiş hazırladık, kritik yaptık konuyla alakalı exercice yaptık, bir sürü alıştırma yaptık o yüzden daha kaliteli daha verimli bir dönem oldu.
K5: mektup ve e-postanın farkından bahsetti K12, bence de mektup yazarken klasik kalıplar "umarım iyisindir, uzun zaman oldu görüşmeyeli" gibi kendi kendimize konuşurken Chatbot'ta karşıda bir insan olduğu, özellikle benim için ilk konuşma, o benim için çok özeldi. Onunla konuşmayı çok sevmiştim ve karşımda biri varmış da beni merak ediyormuş gibi hissetmiştim, çok gerçekçiydi. Tüm Chatbot'lar için aynı şeyi söyleyemem aslında çünkü bazı Chatbot'larda sıkıldım. Örneğin araştırmamız gereken bir konu olduğunda sanırım sıkılmışım. Ha! Mesela İtalya konusuydu galiba, o konuda öncelikle istediğimi seçemedim mesela sadece 3 tane şeyi seçebiliyordum.
Araştırmacı: Tatil konusu galiba?
Ha evet tatil. İtalya, İspanya ve bir şey daha. Sadece 3 seçenek vardı. Ben oysaki başka belki Uzakdoğu ülkesi seçmek istiyordum. Orada kısıtlı kalmıştım ve ben o konuda hiç eğlenmedim. Yazı yazarken yani kendimi kısıtlı…çünkü siteye göre yazıyoruz ve iyice kısıtlandım sadece site üzerinden araştırma yaptığımız için ama onun haricinde diğer Chatbot'lar çok aktifti ve sürekli karşıdan bir cevap geliyordu karşıdan. Ben bir şey üretiyorum ama karşıdan da beni yönlendiren biri olduğu için çok daha akıcıydı o yüzden ben bu dönemin çok verimli geçtiğini düşünüyorum; özellikle…mektup…ilk döneme kıyasla. Teşekkür ederiz.
Araştırmacı: ilk dönemki hocanız ben miydim?
Birçok katılımcı: hayır siz değildiniz
Araştırmacı: tamam teşekkürler
K9: ilk dönemki hocamızın ismini verelim mi? (Gülüşmeler)
Araştırmacı: hayır, hayır sadece ilk dönem derse girenin ben olmadığımı kayıt için aldım. K1 sen söz istemiştin galiba?
K1: Benim için de çok verimli geçti ama bana kalırsa mektup ve e-posta yazma şeklinde. Yani sadece mektup yerine e-posta yazma şeklinde sınırlamamalıyız konuyu çünkü geçen dönem yazdığımız mektuplarda sadece hep birisine işte ya biz tatile gidiyoruz ya onlar geliyor hep aynı kalıp ama bunda, bu dönem her birinde e-posta yazdık aslında ama hepsinde farklı konular oldu o yüzden hem geçen dönemki dersten hem de genel olarak yazma derslerine göre çok verimli geçti. Yani sadece sanki mektup yerine e-posta yazmışız gibi de olmasın, o değişikliklerden sadece bir tanesi ve en basit değişim, bence diğer değişimler daha önemli, dersin verimli olmasında e-posta şeklinde yazmak sadece bir ayrıntı bana göre. Bana kalırsa ben şunu söylemek istiyorum: ben bana kalırsa konuya girmesi çok uzun sürdü sadece işte siz konuyu pekiştirelim diye yapıyorsunuz ama işte passé simple olsun, subjonctif olsun bunlar da iyi ama bazen çok kelime soruyor yok işte "burada ne demek istedi, burada ne demek istedi" biraz konuya girişi çok uzun oluyor ve ilk derste mesela 40 dakika bazen konuya giremediği oluyor. Mesela yazacağım e-postaya başlayamadığım oluyor soru cevaplamaktan. İkinci ders ödeve başlayabiliyorum. Ama memnuniyetsizlik olarak da düşünün istemiyorum ben sadece daha da iyi olması için dönüt veriyorum. İşte şu da olabilir bu da olabilir gibi. Yoksa genel olarak çok memnunum, klasik yazma dersiyle karşılaştırmıyorum bile.

Araştırmacı: Yapay zekâ ile çalışmakta zorluk çeken oldu mu?
K11: Zorluk diyemem, çok yeni geliştirilen bir sistem olduğu için yer yer sorunlar çıktı ama onda da siz sisteminizden değişiklikler yaptınız, ayrıntısını tam bilmiyorum o yüzden zorluk olarak adlandıramam bunları çünkü geliştikçe oturacak bir şey onun da farkındaydık biz bazı durumlarda verdiğimiz cevapları kabul etmedi ama siz müdahale edince işte o sisteminizden ben zorluk demem aslında.
K5: yaklaşık baştaki 3,4 Chatbot'ta ben sonradan fark ettim, benim konuşmalarım siliniyordu belli bir süre sonra. Her sayfadan çıkışımda sanırım konuşmam siliniyordu bunun sebebini sonradan anladım, beraber anladık sizinle "gizli mod"da sayfamı açıyor oluşummuş. Aksaklık olarak ben de bunu sayamam ama yine bu süreç yani size yardımcı olsun diye söylemek istedim.
K6: Şöyle ki geçen dönem ben de aynı konuları yazmaktan çok sıkılmıştım bu derste çok fazla teknoloji ile iç içe olduk tabi ki bu Chatbot biraz daha şey, değişik. Bunların yapılması gerekir. Benim asıl eleştirim geçen dönem ne yazarsam yazayım dönüt aldım ama bu dönem ben yazdığım hiçbir şeye dönüt alamadım.
K7: yani ben biraz başta katıldım K6nın söylediklerine ama şöyle biraz düşününce yanlışını öğrenmek isteyen her türlü hocaya zaten sorar.
K11: Yani, neyi sorduk da hoca bize cevap vermedi ki?
K6: tabi ki onu yapabiliriz ama ben dersin içeriğinde bunun direkt otomatik olarak bunun bulunması gerektiğini düşünüyorum yoksa her şey için hocaya sorabiliriz
K5: İyi de Chat bittikten sonra yazdığımız cümleleri zaten Internet üzerinden kontrol ettiriyor ki Chat bize? Ayrıca 1 saat zaten yazmak için gereken her şeyi öğretiyor ne kadar büyük yanlışlar yapmış olabiliriz ki? Yani ya orada Chat var ya! Çok gerçekçi çünkü gerçekten bir Frankofon ya da ne bileyim Fransızca biriyle konuşuyor olsaydım o da yani bize şunu yapmaz ki "bu bunu nasıl kullanır" demezdi yani. O yüzden ben bunun gerçeklik katan kısmalarından biri olduğunu düşünüyorum. Yani "doğru-yanlış" diye değerlendiren bir hoca değil karşımızdaki, yazışırken öğrendiğimiz bir Fransız!
K11: ki zaten yer yer yanlış yaptın dediği de oldu "exercice" falan gönderdi yani öyle sanki sadece muhabbet etmişiz gibi de olmasın. Bizi derste tutmayı başardı her şeyden önce güncel hayatta kullandığımız bir şeyi telefonu derse uyarladığınız için daha rahat ulaşabildiğimiz bir şey oldu o yüzden de kolay adapte olabildik daha çok motive olabildik diye düşünüyorum.
K4: K11'e katılıyorum artı olarak da Chatbot'ların bizi yönlendirerek bir şey yazdırması bizim de kolay düşünmemiz açısından iyi oldu.
K1: Pratik olmasının yanında bize verdiği bazı konularda sadece bir şey araştırma olsun, izleme olsun çoğu konu açısından bilmediğimiz konuları bize araştırtıyordu hem sitelerden hem okutuyordu dinletiyordu. Ben mesela kırmızı başlıklı kız masalını tam olarak bilmediğimi fark ettim. Kurdun karnına taş falan doldurulduğunu bilmiyordum ben direkt öldüğünü zannediyordum. Bizi araştırmaya ittiğini düşünüyorum. Araştırma anlamında iyi oldu.
K11: Seçilen konuların daha bizim ilgimizi çekecek, bizi araştırmaya yöneltecek konular olması bence çok güzeldi. Yani basite indirgenmemişti ve daha bizim jenerasyonumuzun ilgisini çeken şeylerdi genel olarak.
K2: Ben şeyi çok sevmiştim: konu belirlendiğinde kullanılması gereken zamanlar, işte şu zamanı kullanabilirsin daha sonra bunları kullanabilirsin gibi. Hatırlamadığımda testler veriyordu hatta işte soru soruyor bir tanesinde örneğin cümle veriyor "bu hangi zaman" diye soruyor yanlış yaparsam onun egzersizini veriyor bunu çok beğenmiştim ben mesela. Bazı zamanları bilmediğimi fark ettim bunun sayesinde.

K11: tek eleştirim belki daha fazla cevap kabul etmesi olabilir işte biz daha çok soru sorabiliriz
K2: Evet bazen bilmiyorum yazıyorum cevabımı beğenmiyor (gülüşmeler)
Araştırmacı: Fransızca bilen biriyle yazışıyormuş gibi oldu mu?
Birçok ses: evet / hayır / kısmen
K2: yani robot en nihayetinde ne kadar da olsa ben anlıyorum
K11: yani bazı yerlerde daha çok günlük dil kullanılabilirmiş bence daha çok kısaltma mesela onun dışında benim konuştuğum bir iki kişi vardı benziyordu onların konuşmasına, onların da çok farklı şeyler yazdığı yok.
K1: bazı yerler çok gerçekçi oldu ama ben sizin sesinizle okudum sizin yazdığınızı biliyordum çünkü başkası hazırlamış olsa daha da inanırdım hatta başta geçek mi diye düşünürdüm duruma göre. Yani gerçekten yazışıyor muyum biriyle diye düşünürdüm.
K5: ilk konuya girmeden önceki, bahsederken bize bir şeyler anlatırken konuya girmeye çalışırken ki konuşmalar gerçekti işte mesela "ya işte duydun mu ayrıldık biz" gibi. Bunlar çok gerçekçiydi ama konuya girince bizden istediği şey, yani istediği şey bize yardımcı olmak o saatten sonra ne yapabilir ki daha? Yani kelime alıştırması gönderen bir arkadaş olmaz zaten ama bir Fransız'dan yardım istesem zaten o da bana alıştırma gönderebilir işte "ben öğreniyorum" desem. Gerçekçilik hissi için ders olduğunu mecburen hissettirdiği yere kadar bence yeterli.
K7: ben nasıl desem, ben çok fazla Fransız'la ya da Kanada'lıyla falan konuştum hazırlık bittikten sonra çeşitli uygulamalardan. O hissi verdi bana. Hem çok farklı bir şey yapıyoruz geçmiş yıllara nazaran hatta başka arkadaşlarıma bahsedince "oo çok güzel" diyorlar yani "bizim hocalar slayt okuyup geçiyor" diyorlar "ne kadar güzelmiş" dediler. Fransız'larla konuşma tecrübemle şunu söyleyebilirim ben çok beğendim, bence olmuş.
K11: Geliştirme fikri geldi şimdi benim de aklıma, belki farklı birkaç karakter gelir aynı konu için ayrı ayrı yazışabiliriz
K1: Grup sohbeti de olabilir o zaman sanki?
K11: Evet aslında, grup sohbeti olsa da olabilir.
K2: Sesli mesaj da gelebilir o an?
K7: Ben konu çeşitliliği hakkında bir şey daha eklemek istiyorum bizi araştırmaya iten güzel konulardı ve gerçekten bildiğimi sanıp bilmediğim şeyler öğrendim aslında. O açıdan çok güzeldi bence.
Ses kaydında da araştırmacı tarafından belirtilen not: Katılımcıların çoğu K7'nin yorumuna kafalarıyla onaylama işareti yaptılar.
K12: Kırmızı başlıklı kızın asıl hikayesi olayını ortamlarda anlatırım ben (gülüşmeler)
K6: Ben fikrimi belirtmek istiyorum bir konuda tüm dersler böyle olsa benim hoşuma gitmez çünkü ben kalem ve kâğıt kokusunu seviyorum. Telefonda yazınca "yaz geç" diyorum ama kâğıt olunca sayfa düzenine dikkat ediyorum mesela. En azından bazen kâğıt olsa.
K11: Bazen olacaksa olabilir kimi öğrencinin beklentisi farklı oluyor, ders herkese uyabilsin diye olabilir. Ama şey diye düşünüyorum ben mesela sizin bize grammaire check yaptırmanız bence daha güzel bizim hatalarımızı kendimiz görmemizi sağlıyor. Ben mesela kâğıt kalemle…çünkü sınavlarda veya hocalar istiyor diye mecbur olmasak kim yanında kalem getiriyor ki sınıfta?
K5: Ben K6'nın söyledikleriyle alakalı bir şey söyleyeceğim: ben de kâğıt üzerinde yazmaya alışığım o yüzden benden mesela Chatbot cümle mi istedi kâğıda yazıyorum, ikinci cümle mi istedi kâğıda yazıyorum ve sonrasında telefona yazıyorum. Zaten süre konusunda rahatız ve bu durum beni rahatsız etmiyor. Kâğıda yazsak herkes mecbur

olsa, teknolojiden faydalanamayız ama istersek kâğıda da yazabiliriz böylece benim senin gibi kâğıda yazmak isteyen kalan birkaç kişi de isterse aynı anda kâğıda da yazabilir.
K7: Ya ben şey bu teknoloji ve eğitimi birleştirme konusunda özellikle pandemi dönemini düşünüyorum çünkü sürekli ekrana bakıyorum ve yani karenin içindeyim alışamadım bir türlü özellikle ilk dönem hazırlıkta ama sonra düşündüm ki gelecekte her şey teknolojiye dönecek zaten alışmamız gerekiyor o yüzden de sizin yaptığınız uygulama da çok güzel oldu bu açıdan telefondan da bu şekil ders olabileceğini gördüm. Teknolojiyle eğitim sadece akıllı tahtadan slayt açmak ya da ne bileyim işte Zoom üzerinden ders vermek olmadığı konusunda bana güvence verdi. Artı olarak çok efso duyar olacak ama kâğıt israfından da kurtuluyoruz.
Birkaç Katılımcı, sesler net değil: Hayır duyar kasmak değil, doğru / haklısın / doğru vs.
K7 (devam ediyor): Kaç yıl geçti, 20 yıl geçti hala aynı eğitim şekli çocukluğumuzdan beri teknoloji o kadar gelişti ama eğitime hiçbir şekilde yansımıyor sadece akıllı tahta o da yani, açıkçası hoca oradan slayt okuyor sadece, ya da kullanılmıyor; ki onu biz de yapabiliriz öğrenci olarak, internetten bir slayt bul oku ya da hazırla 10 sene aynısını oku ama bu şekilde bir eğitim bence çok güzeldi. Yani çok teşekkürler hocam.
K2: Ben yerimde duramayan bir insanım siz bir derste bana izin verdiniz çıktım dolaştım telefonu aldım dışarıda tamamladım geze geze yaptım mesela klasik ders şeklinde olsaydı "öf, pöf" yapıp devam etmek zorunda kalacaktım. Ama çıktım gezdim aynı anda dersi de yapabildim benim için bu yönü çok önemliydi.
K11: Ben öğretmen olduğumda da kullanırım bu Chatbot sistemini artı olarak daha farklı materyaller de katmak isterim şahsen.
K1: ben kesinlikle kâğıtta mektup yazdırmam öğrencilerime. Bu Chatbot bazı Chatbot konularını ya da o zaman için güncelleştiririm bazı konuları o günün şartlarına göre ne değişir bilmiyorum ama kesin zamanla değişiklik yapmak gerekir. Yani ben "kâğıttan yazmak istiyorum" diyen kalmaz o zamana kadar ama eğer kalırsa da belki bazı ödevleri öyle yapabilirim.
K7: Öğretmen dediğimizde mesela Fransızca öğretmenliği olursa işte klasik tahtada ders anlatmaktansa sizin yaptığınız gibi kritik nasıl yapılır ya da Fransızca afiş yapalım ya da Fransızca bir araştırma yapalım İnternetten, işte Fransızların efsaneleri neler? gibi. Öğretmenlik yaptığım zaman öğrenciyle belli bir seviyeye geldikten sonra bu tarz etkinlikler yapmak istiyorum. Bu dönemi gördükten sonra benim için ilham verici oldu ve bu sistemi kullanabileceğimi düşünüyorum ben de. Kod yazmak gerekiyorsa yapabilir miyim bilmiyorum ama yazdırırım herhalde bir şekilde ama hani çok etkili olabileceğini düşünüyorum.
K2: Ben öğretmenlik hayatımda Hibrit bir şekilde bile olabileceğini düşünmüyorum kâğıt şu an sadece çıktı almak için var. Şu an bile çok şey değilken bundan 5-10 sene sonra kâğıdın çok bir değeri kalacağını düşünmüyorum.
K5: Ben de öğretmen olabilirsem Chatbot'u kesinlikle dahil ederdim derse özellikle sizin de teziniz eğer kabul edilir ve burada uygulanırsa, devamlı hale gelirse Eğitim Fakültesinde geliştirme projesi falan olursa kesinlikle dahil olmak isterim, sadece öğrenmek için bile olsa. Nasıl yaptığınızı görsem yeter bana, anlarım ve kendi sınıflarımda da uygularım bence.
K4: Ben de kullanabileceğimi düşünüyorum bu tür bir teknolojiyi çünkü bizim eğitim vereceğimiz öğrenciler bir sonraki nesil olacak onalar daha da teknolojinin içinde oldular devamlı haşır neşir olmuş olacaklar, bizden bile fazla. K2'nin de dediği gibi kalem kâğıt eskisi kadar bir anlam ifade etmiyor insanlar için, onların devri kapandı yani gelecek nesle daha da anlam ifade etmeyeceğini düşünüyorum.

Araştırmacının “Eklemek istediğiniz bir şey var mı arkadaşlar?” sorusuna katılımcılar olumsuz cevap vermiştir ve araştırmacı teşekkür ederek odak grup görüşmesini toplamda 36 dakika 28 saniyede sonlandırmıştır.

Annexe 12

Discussion de groupe – Traduit

Les erreurs syntaxiques n'ont pas été corrigés dans le souci de conserver « la voix » des participants en restant le plus possible fidèle à leurs expressions dans leurs langues maternelles.

Nous allons, aujourd'hui parler de vos impressions à propos de notre cours d'expression écrite, quelles étaient vos impressions, comment s'est passé le semestre. Veuillez d'abord me dire votre nom. Je peux vous poser quelques questions en cas de besoin, mais le but principal est que vous fassiez des commentaires autour du thème "comment s'est passé votre semestre, comment s'est passé votre cours avec l'intelligence artificielle". Vous pouvez également répondre, participer aux commentaires de vos camarades. N'oubliez pas qu'il n'y a pas de mauvaise réponse, l'important est d'exprimer vos pensées, positives et négatives, elles sont toutes précieuses.
K10 : Ça s'est très bien passé, grâce à vous, nous sommes très contents de ce cours. Je voulais le dire.
K12 : J'ai trouvé le cours très productif car je pense que les outils technologiques sont utilisés de manière adéquate et appropriée, ils ne sont pas disponibles dans la plupart des cours. Je suis dans cette école depuis 3 ans, je l'ai vu et utilisé dans ce cours de la manière la plus efficace, donc je pense honnêtement que c'est bien.
Chercheur : Je précise qu'il n'y a pas d'attente : je ne donnerai pas de réactions du type « oui, non, merci ». Vos pensées sont importantes et chaque pensée est importante, bien sûr vous pouvez réagir les uns aux autres lorsque vous pensez différemment.
K2 : Quand j'ai commencé à écrire, au début, je l'ai abordé de manière humoristique. Ici, je lui ai reproché de ne pas se comporter assez comme un ami, par exemple, j'ai essayé de le forcer comme "regarde, il ne pourra pas répondre maintenant" ou quelque chose comme ça, mais ensuite j'ai vu que ça s'améliorait au fur et à mesure que je m'habituais à cela, j'ai vu que c'était différent de la leçon d'écriture normale. Cette période a été différente pour moi.
Ne vous inquiétez pas pour l'enregistrement, vous êtes enregistré sous votre nom de code
K11 : Non, monsieur, nous ne trouvons rien à ajouter simplement parce que nous sommes d'accord avec ce qui a été dit.
K7 : Je pense la même chose de moi et de mes amis. Je peux seulement dire que lorsque nous parlons de la leçon d'écriture, nous pensons simplement à écrire un essai ou transférer quelque chose directement sur un morceau de papier, mais dans cette leçon, nous avons fait des affiches, regardé des films, écrit nos commentaires, appris la critique de film en faisant l'utilisation de la technologie. Ce qui a sorti cette leçon de l'ordinaire. En d'autres termes, j'ai vraiment aimé la partie préparation des affiches, car je pense que celles-ci devraient être incluses dans la leçon d'écriture, donc je n'y ai pas pensé comme une critique directe de film ou une affiche, mais j'ai pensé qu'il devrait y avoir quelque chose de différent et ces activités m'ont donné une grande satisfaction à cet égard.
K3 : Je pense comme K7, on nous donnait généralement un sujet dans la leçon d'écriture et nous écrivions généralement quelque chose sur ce sujet. C'est un peu plus euh c'est une application à jour, c'est-à-dire qu'elle nous rend plus enclins à utiliser le langage quotidien. Je veux dire… chaque semaine a un sujet différent, mais parfois nous écrivons tous les deux un article sur le sujet nous-mêmes, et parfois il y a des activités

de grammaire liées au sujet, ça (L'IA) donne des exercices et des trucs. En d'autres termes, je pense que c'est plus accrocheur parce que c'est un apprentissage plus actif.
K11 : Je pense aussi que le Chatbot est plus efficace car tout ce que vous écrivez, codez, c'est pour apprendre des techniques. C'est comme si nous avions vu quelque chose d'auditif et fait quelque chose de visuel. Le cours d'écriture classique se passait mal, c'est mon avis personnel. Que ce soit la superficialité des sujets ou ce que je ne sais pas, regarder un papier blanc ordinaire et essayer de penser à quelque chose... c'était difficile et les choses sont devenues ennuyeuses au bout d'un moment, mais comme nous sommes dans un processus plus actif, je pense que cela augmente la capacité de se concentrer.
K12 : Je veux dire quelque chose en plus de K11. Si on compare avec notre leçon d'écriture du semestre dernier, les matières que nous avons faites dans cette leçon, les matières d'écriture étaient plus adaptées pour l'année 2022. Vous savez, le semestre dernier, nous écrivions des lettres ou des choses comme ça. Ce semestre, nous avons écrit des e-mails au lieu de lettres, par exemple. La dernière date à laquelle j'ai envoyé une lettre je devais avoir, je ne sais pas, 7 ans ? Si j'ai besoin de contacter quelqu'un en ce moment, j'envoie un e-mail car c'est quelque chose de plus actuel, de plus moderne et de plus utile. Franchement, je suis content que nous ayons écrit des e-mails au lieu de lettres dans ce cours.
K11 : En plus de K12, on a préparé une affiche, fait une critique, fait des exercices sur le sujet, on a fait beaucoup d'exercices, donc c'était une période plus productive avec une meilleure qualité.
K5 : K12 a mentionné la différence entre les lettres et les e-mails, je pense qu'en écrivant une lettre, les phrases classiques "j'espère que tu vas bien, ça fait longtemps qu'on ne s'est pas vu", c'était comme si on se parlait nous-même. Mais avec le Chatbot c'est comme s'il y avait une personne de l'autre côté dans le Chatbot. Surtout avec la première conversation était très spécial pour moi. J'adorais lui parler et j'avais l'impression qu'il y avait quelqu'un devant moi et qu'il se posait des questions sur moi, c'était très réaliste. En fait, je ne peux pas en dire autant de tous les Chatbots car je me suis ennuyé avec certains Chatbots. Par exemple, je pense que je m'ennuie quand il y a un sujet sur lequel nous devons faire des recherches. Ah! Par exemple, c'était le sujet de l'Italie, je suppose, je ne pouvais pas choisir ce que je voulais en premier, par exemple, choisir une autre destination qui n'était pas dans les choix.
Chercheur : le sujet des vacances, je suppose ?
Oui, vacances. L'Italie, l'Espagne et encore une autre destination. Il n'y avait que 3 options. Alors que je voulais choisir un autre pays peut être l'Extrême-Orient. J'étais limité là-bas et je ne m'amusais pas du tout. Pendant que j'écrivais, je me suis limité... car nous écrivons en fonction du site et j'étais très limité car nous ne faisions que des recherches sur le site, mais à part ça, les autres Chatbots étaient très actifs et il y avait toujours une réponse du côté opposé. Je produisais quelque chose, mais c'était beaucoup plus fluide parce qu'il y avait quelqu'un qui me dirigeait, donc je pense que ce semestre a été très productive ; surtout… la lettre… par rapport au premier semestre. Nous vous remercions. Est-ce qu'on a le droit, est-ce qu'on peut donner le nom de notre professeur du premier semestre ?
Chercheur : Ce n'est pas nécessaire. K1, Je suppose que tu voulais dire un mot (il /elle a levé la main) ?
K1 : Cela a été très productif pour moi aussi, mais je pense que ce n'est pas seulement la forme d'écriture… de lettres et d'e-mails. En d'autres termes, il ne faut pas limiter le sujet à écrire des e-mails au lieu de lettres, car dans les lettres que nous avons écrites le

semestre dernier, c'est toujours la même chose, soit nous partons en vacances, soit ils viennent toujours, mais ce semestre, nous avons écrit des e-mails mais ils avaient tous des sujets différents, donc les deux (ce semestre et le semestre dernier) étaient différents. C'était très productif par rapport au cours du semestre précédent et aux cours d'écriture en général. En d'autres termes, ce n'est pas comme si nous écrivions un e-mail au lieu d'une lettre, ce n'est qu'un de ces changements et le changement le plus simple, je pense que les autres changements sont plus importants, écrire sous forme d'e-mail n'est qu'un détail à mon avis. A mon avis, il y avait un problème ; je pense qu'il a fallu du temps pour entrer dans le sujet, vous avez organisé de cette manière pour renforcer nos connaissances sur le sujet, mais là, c'est du passé simple, du subjonctif, c'est bien aussi, mais des fois ça demande beaucoup de mots, "qu'est-ce qu'il voulait dire ici, qu'est-ce qu'il voulait dire ici "… L'introduction au sujet est un peu trop longue, et dans la première leçon, par exemple, ça m'a pris 40 minutes. Par exemple, je ne peux pas commencer l'e-mail que je vais écrire parce que je réponds à des questions. Je peux commencer à écrire la tâche seulement de la deuxième leçon. Mais ne considérer pas mes paroles comme une insatisfaction, je donne juste un feedback pour rendre le cours encore meilleur. Sinon, je suis très satisfait dans l'ensemble, je ne le compare même pas au cours d'écriture classique.
Chercheur : Avez-vous rencontrés des difficultés à travailler avec l'intelligence artificielle ?
K11 : Je ne peux pas dire que c'est une difficulté, car c'est un système très récent, il y avait des problèmes de temps en temps, mais vous avez apporté des modifications à votre système, je ne connais pas les détails, nous en étions conscients au fur et à mesure qu'elles évoluaient. Il (le Chatbot) n'a pas accepté certaines de nos réponses dans certains cas, mais vous êtes intervenu. Je n'appellerais donc pas cela comme une difficulté.
K5 : Dans environ 3.4 Chatbots au début, je me suis rendu compte plus tard que mes conversations étaient supprimées au bout d'un certain temps. Je pense que mon discours était supprimé à chaque fois que je quittais la page, j'ai réalisé la raison plus tard, nous avons compris ensemble que j'ouvrais ma page en "mode incognito". Je ne peux pas considérer cela comme un problème.
K6 : À savoir, j'en avais très marre d'écrire les mêmes sujets le semestre dernier, et nous étions entrelacés avec beaucoup de technologie dans ce cours, bien sûr, ce Chatbot est un peu plus quelque chose, c'est différent. C'est ce qui devait être faits. Ma principale critique est que peu importe ce que j'ai écrit le semestre dernier, j'ai reçu des commentaires, mais ce semestre, je n'ai reçu aucun commentaire sur tout ce que j'ai écrit.
P7 : Je veux dire, j'étais d'accord avec ce que K6 a dit au début, mais quand j'y pense, il / elle pouvait demander à n'importe quel professeur ses erreurs
K11 : Alors, qu'est-ce qu'on a demandé au professeur et il ne nous a pas répondu ?
K6 : Bien sûr qu'on peut faire ça, mais je pense que ça devrait être inclus automatiquement dans le contenu du cours, sinon on peut tout demander au professeur.
K5 : Eh bien, une fois le chat terminé, nous devions vérifier les phrases que nous écrivons sur Internet. D'ailleurs, en 1h apprend déjà tout ce qu'il faut pour écrire, quelle grosse erreur aurait-on pu faire ? Je veux dire, il y a le Chat juste là-bas ! C'est très réaliste parce que si je parlais vraiment à un francophone ou, je ne connais pas le français, il ne nous aurait pas dit, "comment il utilise ça". Je pense donc que c'est l'une des parties présentes dans la réalité. En d'autres termes, nous ne parlons pas avec un

enseignant qui évalue "bien ou mal", mais avec Français avec lequel on apprend en écrivant.
K11 : Il y a eu des moments où il (le Chatbot) a dit qu'on avait fait quelque chose de mal, il a envoyé des "exercice" ou quelque chose comme ça, donc ce n'est pas comme si nous avions juste eu une conversation. Cela a réussi à nous garder dans la leçon, tout d'abord, parce que vous avez adapté quelque chose que nous utilisons dans notre vie quotidienne à la leçon, c'est devenu quelque chose que nous pouvions atteindre plus facilement, donc je pense que nous pouvions nous adapter facilement et être plus motivés.
P4 : Je suis d'accord avec K11, plus le fait que les Chatbots nous aient demandé d'écrire quelque chose en nous guidant nous a permis de trouver la solution de façon plus simple.
K1 : En plus d'être pratique, il nous a fait rechercher des sujets que nous ne connaissions pas, que ce soit de la recherche ou de la lecture. Certains des sujets qu'il nous a donnés, aussi bien sur les sites ou en faisant écouter par exemple. Par exemple, je me suis rendu compte que je ne connaissais pas complètement le conte du Petit Chaperon Rouge. Je ne savais pas que l'estomac du loup était bourré de cailloux, je pensais qu'il était mort tout de suite. Je pense que cela nous pousse à enquêter. Ce qui est bien pour la recherche.
K11 : Je pense que c'était très bien que les sujets sélectionnés soient des sujets qui attireraient notre attention et ce soient des sujets qui nous amèneraient à la recherche. Ce n'était donc pas simpliste, et ce sont des sujets qui attire l'attention de notre génération en général.
K2 : J'ai beaucoup aimé quelque chose : l'apprentissage des temps qu'il faut utiliser pour écrire le sujet. Ici tu peux utiliser ce temps, tu peux utiliser ça plus tard. Quand je ne m'en souvenais pas, il donnait des tests et posait même des questions dans l'un d'eux, donnait une phrase par exemple, "quand est-ce?" Il demande, si je me trompe, il donne des exercices, j'ai adoré. Grâce à cela, j'ai réalisé que parfois je ne savais pas ou me souvenais pas de certains temps.
Chercheur : Avez-vous eu l'impression d'écrire avec quelqu'un qui parle français ?
Plusieurs voix : oui / non / partiellement
K2 : Je veux dire, je comprends en fin de compte que c'est un robot.
K11 : Je veux dire, à certains endroits, un langage plus quotidien pourrait être utilisé, je pense par exemple à plus d'abréviations, par exemple mais il y avait des Français à qui j'ai parlé, leur discours (francophone / IA) était similaire, ils n'écrivaient pas des choses très différentes.
K1 : Certaines parties étaient très réalistes, mais je l'ai lu avec votre voix, parce que je savais que vous l'avais écrit mais si quelqu'un d'autre l'avait préparé (le Chatbot) j'aurais plus l'impression du réelle. Dans ce cas je me serais demandé si j'étais vraiment en train d'envoyer des textos à quelqu'un, à un francophone.
K5 : Les conversations avant d'aborder le premier sujet, tout en essayant d'entrer dans le sujet tout en nous disant quelque chose tout en parlant, étaient réelles, par exemple : « Tu sais, nous avons rompu ». C'était très réaliste, mais quand nous sommes arrivés à un point, ce qu'il voulait de nous, c'était nous aider. Mais que pouvait-il faire de plus après ce moment-là ? Autrement dit, il n'y a pas d'ami qui envoie des exercices de vocabulaire, mais si je demande de l'aide à un Français, il peut quand même m'envoyer des exercices, si je lui dis que j'apprends le français. Je pense que c'est suffisant au point où cela vous fait sentir que c'est une leçon mais qui donne le sentiment de réalisme.

K7 : Comment puis-je dire, j'ai parlé à beaucoup de Français ou de Canadiens avec différentes applications après avoir fini la classe préparatoire. J'ai ressenti le même sentiment. D'ailleurs on fait quelque chose de très différent par rapport aux années précédentes, et quand j'en parle à mes autres amis, ils disent "c'est super !", "nos professeurs lisent sur Powerpoint, c'est tout". Avec mon expérience de communication avec les Français, je peux dire que ça m'a beaucoup plu, je pense que c'est bon, le système marche.
K11 : J'ai quelque idée de développement qui me sont venue à l'esprit à l'instant. Peut-être que plusieurs personnes peuvent écrire séparément sur le même sujet ?
K1 : Ça pourrait être une discussion de groupe, alors ?
K11 : Oui, en fait, cela peut être une discussion de groupe.
K2 : La messagerie vocale peut également incluse ?
K7 : J'aimerais encore ajouter une chose sur la diversité des sujets, ce sont les sujets bien choisis qui nous ont poussés à effectuer des recherches et j'ai en fait appris des choses que je pensais savoir ou non. Je pense que c'était un des points fort.
Note du le chercheur : La plupart des participants ont hoché la tête au commentaire de K7.
K12 : Je vais raconter la vraie histoire du Petit Chaperon Rouge aux autres (qui ne la connaissent pas) (rires)
K6 : J'aimerais donner mon avis sur un sujet, si tous les cours étaient comme çaje n'en serait pas content(e), mis j'aime l'odeur du stylo et du papier. Quand j'ai du papier, je fais attention à la mise en page.
K11 : Les attentes de certains élèves peuvent être différentes. Mais je pense, par exemple, je pense qu'il vaut mieux que vous vérifiiez la grammaire pour nous, cela nous permet de voir nos erreurs nous-mêmes. Moi, par exemple, avec un stylo et du papier… qui apporte un stylo avec eux dans la classe ? seulement pendant les examens ou parce que les professeurs le veulent.
K5 : Je vais dire quelque chose sur ce que K6 a dit : j'ai aussi l'habitude d'écrire sur papier, donc par exemple, quand le Chatbot m'a demandé d'écrire, j'écris sur du papier en premier puis j'écris au téléphone. Nous sommes déjà à l'aise avec la durée et cela ne me dérange pas. Si nous écrivons que sur du papier, nous ne pourrons pas, dans ce cas, bénéficier des moyens technologiques.
K7 : Eh bien, je pense à la période de pandémie quand il s'agit d'allier technologie et éducation, parce que pendant tout le semestre ont a fixé un écran, notre visage dans un cadre je n'arrivais pas à m'y habituer, surtout dans le premier semestre, mais ensuite j'ai pensé que tout allait se transformer autour technologie à l'avenir. J'ai pu, avec ce cours, voir comment on pouvait avoir des cours en utilisant notre téléphone. J'ai compris que l'éducation avec la technologie n'était pas seulement d'ouvrir des diapositives à partir d'un tableau intelligent ou d'enseigner sur Zoom. En plus, ce sera un peu snob peut être mais on se débarrasse aussi du gaspillage de papier.
Quelques Participants, les voix ne sont pas claires : Non, c'est vrai/tu as raison etc.
K7 (continue) : Combien d'années se sont écoulées, 20 années, toujours le même style d'éducation, la technologie s'est tellement développée depuis notre enfance, mais cela ne se reflète en aucune façon dans l'éducation, seulement avec le tableau intelligent. Franchement, l'enseignant ne lit que des diapositives sur le tableau intelligent ou il ne l'utilise pas du tout. En tant qu'étudiant, nous pouvons le faire aussi. En tant qu'étudiant, trouver une diapositive sur Internet, la lire ou la préparer… Lire la même chose pendant 10 ans, mais je pense que cette utilisation était adéquate. Bref, merci beaucoup monsieur.

K2 : Je suis quelqu'un qui veut bouger, vous m'avez permis à un des cours, je suis sorti, j'ai pris le téléphone, j'ai terminé la tâche en dehors de la classe ; par exemple, si c'était dans la forme d'un cours classique, je me serais ennuyé mais aurais dû continuer. Mais je suis sorti et j'ai pu faire la leçon en même temps, cet aspect, cet apport était très important pour moi.
K11 : je pense / veux utiliser ce système Chatbot lorsque je serais enseignant, et personnellement, j'aimerais ajouter plus de matériel différent.
K1 : Je ne vais absolument pas faire écrire de lettres à mes élèves sur du papier. Ce Chatbot, je mettrai à jour certains sujets, je ne sais pas ce qui changera pour l'instant mais je changerais certains sujets en fonction des conditions de ce jour-là, mais il est nécessaire d'apporter des modifications au fil du temps. Je veux dire, jusque-là, personne ne dira "je veux écrire sur papier" au temps où je serais enseignant(e), mais s'il le faudra, peut-être que je pourrai donner certains des devoirs à compléter sur papier.
K7 : Quand on dit professeur, par exemple, si c'est un professeur de français, au lieu de faire un cours magistral au tableau classique vous avez dit : « voici comment faire une critique », ou faisons une affiche en français ou faisons une recherche en français sur Internet, quelles sont les légendes Française ? etc. Quand je serais enseignant, je veux faire des activités similaires après que les élèves ont atteint un certain niveau langagier. Après avoir vu ce semestre, c'était inspirant pour moi et je pense que je peux aussi utiliser ce système. Si j'ai besoin d'écrire du code, je ne sais pas si je peux le faire, mais je suppose que je quelqu'un le fera à ma place d'une manière ou d'une autre, mais je pense que ce système est très efficace.
K2 : Je pense même que cela peut se faire de manière hybride. Actuellement le papier n'existe que pour l'impression. Même maintenant… je ne pense pas que le papier aura beaucoup de valeur dans 5 à 10 ans.
K5 : Si je pouvais être enseignant, j'inclurais certainement le système Chatbot, surtout si votre thèse est acceptée et appliquée ici, si elle devient permanente, s'il y a un projet de développement à la Faculté de pédagogie, j'aimerais vraiment être impliqué, même si c'est juste pour apprendre. Il me suffit de voir comment vous la faite, je comprendrai et je pense pouvoir l'appliquer dans mes propres cours.
K4 : Je pense aussi que je peux utiliser ce genre de technologie parce que les étudiants auxquels nous allons enseigner seront de la génération suivante, ils seront encore plus impliqués dans la technologie, ils seront constamment engagés, encore plus que nous. Comme l'a dit K2, le stylo et le papier ne signifient plus autant qu'avant, leur époque est révolue, donc je pense que cela n'aura plus de sens pour la prochaine génération.
Le chercheur a demandé si les apprenants voulaient dire autres choses. Les participants ont donné une réponse négative à la question et le chercheur les a remerciés et a terminé la discussion de groupe en 36 minutes et 28 secondes au total.

Annexe 13

Réponses aux questionnaire autonomie (pré-test)

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12
I.1	5	3	5	4	4	5	5	5	5	5	4	5
I.2	5	3	5	5	4	4	3	4	5	4	4	3
I.3	5	2	5	5	4	5	5	4	5	5	5	3
I.4	3	1	4	3	5	4	3	3	5	5	5	4
II.6	5	4	5	5	5	4	4	4	5	4	4	5
II.7	5	2	5	5	5	5	4	5	5	4	4	4
II.8	3	3	4	4	5	5	3	5	5	4	4	4
II.9	5	3	5	4	4	4	4	4	5	4	5	3
II.10	3	1	5	3	5	5	5	4	5	5	4	3
III.12	5	4	3	4	5	5	3	3	3	5	4	5
III.13	5	3	4	5	4	5	4	3	3	4	3	5
III.14	5	1	4	4	3	5	4	4	5	4	4	5
III.15	5	1	4	5	5	5	4	5	4	5	4	5
III.16	5	4	2	1	3	5	2	4	3	5	3	5
III.17	5	1	5	3	4	5	3	4	4	4	3	5
IV.19	5	3	3	5	5	4	3	5	5	4	4	4
IV.20	5	3	2	4	5	5	4	5	5	4	3	5
IV.21	4	4	2	5	5	5	4	5	5	5	5	5
IV.22	3	5	3	3	3	5	5	5	5	4	4	5
IV.23	4	3	3	5	5	5	4	5	5	5	5	5
V.25	4	1	4	2	4	5	4	5	5	4	2	3
V.26	4	2	4	4	4	5	3	3	4	3	2	2
V.27	5	2	5	5	4	4	3	3	4	5	4	4
V.28	4	4	4	3	4	4	3	3	4	4	3	4
V.29	5	1	4	3	3	5	4	3	5	4	3	4
VI.31	5	3	5	4	4	5	3	5	5	4	3	5
VI.32	4	1	4	4	5	5	4	5	5	4	4	4
VI.33	5	3	4	4	3	5	3	5	4	3	4	1
VI.34	5	2	5	4	5	5	4	5	4	4	3	5
VI.35	5	3	4	5	4	5	2	5	4	4	3	5
VII.37	4	3	3	3	5	4	5	1	5	1	3	1
VII.38	5	3	3	5	3	5	4	3	5	4	4	5
VII.39	5	3	3	4	4	2	3	3	5	4	4	3
VII.40	5	4	5	5	4	5	5	3	5	4	3	3
VII.41	5	2	5	5	5	5	4	4	5	4	3	4
VII.42	2	5	5	5	5	3	4	4	5	5	3	4
VII.43	5	5	4	5	5	4	3	3	3	3	4	5
II.44	5	4	4	5	4	5	4	5	4	4	4	5

Annexe 14

Réponses aux questionnaire autonomie (post-test)

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12
I.1	5	5	5	5	4	5	3	4	5	4	5	5
I.2	5	3	5	5	4	5	3	4	4	3	4	5
I.3	4	3	5	5	5	5	4	4	5	4	5	5
I.4	5	4	3	4	5	5	4	5	4	4	5	4
II.6	5	5	5	5	5	5	3	5	4	3	3	4
II.7	5	3	5	5	5	5	4	5	5	4	4	5
II.8	4	3	5	5	5	5	3	4	5	4	3	5
II.9	5	2	5	4	4	5	3	4	5	4	4	5
II.10	4	4	5	5	4	5	4	4	5	3	4	4
III.12	3	4	4	5	4	5	3	3	4	3	4	3
III.13	5	4	5	5	4	5	4	4	4	3	3	3
III.14	5	4	5	5	4	5	4	4	5	4	4	3
III.15	5	4	4	5	4	5	4	4	5	5	5	4
III.16	5	5	5	4	5	5	2	5	4	4	3	2
III.17	5	4	5	5	5	5	3	4	5	4	4	5
IV.19	3	3	4	4	4	5	3	4	4	4	4	4
IV.20	3	3	4	3	5	5	3	5	5	4	4	5
IV.21	4	4	3	5	5	5	4	5	5	5	5	5
IV.22	4	5	1	4	5	5	5	5	5	5	5	5
IV.23	3	3	1	5	5	5	3	5	5	5	5	4
V.25	5	3	4	5	5	4	3	5	4	4	4	4
V.26	5	3	3	5	5	5	4	4	4	3	3	3
V.27	4	4	4	5	5	4	3	4	5	3	4	4
V.28	4	3	4	4	4	4	3	4	5	3	3	5
V.29	5	4	5	5	5	5	3	4	5	4	3	5
VI.31	5	4	5	5	5	4	3	4	5	3	3	3
VI.32	4	3	4	5	5	5	4	4	5	3	4	3
VI.33	5	3	4	5	4	5	3	4	5	4	4	4
VI.34	4	3	4	5	5	5	3	4	5	4	3	5
VI.35	5	3	5	5	5	5	3	4	5	5	5	2
VII.37	4	3	2	5	5	5	4	3	5	1	4	1
VII.38	2	4	4	4	4	5	3	3	5	4	2	1
VII.39	4	4	4	4	4	4	4	3	5	4	3	3
VII.40	5	4	4	4	5	5	3	3	5	4	3	1
VII.41	4	3	5	5	5	5	4	4	5	4	4	5
VII.42	2	4	3	5	5	5	5	4	5	3	3	1
VII.43	4	3	4	4	4	3	4	4	4	3	3	4
II.44	3	3	5	5	5	5	3	5	4	5	4	3

Annexe 15

Examens finaux

Consigne :
Lisez le texte suivant :

« Koh-Lanta » : retour sur 20 ans de succès du programme préféré des français.

« Koh-Lanta » est LE rendez-vous hebdomadaire de millions de téléspectateurs sur TF1. D'après un sondage, il est même le programme préféré des Français de ces 30 dernières années, (…). Le concept alliant télé-réalité et aventure a su conquérir le cœur et le poste TV des Français, et ce, depuis près de 20 ans. Une longévité rare dans le paysage audiovisuel français.
(…)
Un concept simple et efficace : la survie à tous les étages.
Le principe est simple : 14 à 24 aventuriers, et à la fin il n'en restera qu'un. Entre épreuves sportives, de réflexion et stratégies sur le camp, les participants doivent survivre sur une île déserte pendant 20 à 43 jours. Leurs ressources ? Du riz, quelques talents de pêcheur, de cueilleur et un mental d'acier ! Le tout est rythmé par une succession d'étapes immuables dans l'aventure (constitution des équipes, réunification, finale) et au sein même des épisodes (deux épreuves et un conseil par épisode) qui offre un cadre de compréhension et de réception du programme quasiment aussi aisé pour un nouveau téléspectateur ayant vaguement entendu parler de l'émission qu'un fan de la première heure.

Guénaëlle Perrin
Tiré de : https://blog.realytics.io/fr/koh-lanta-retour-sur-20-ans-de-succ%C3%A8s-tv

Consigne (suite) :
Koh-Lanta – Survivor ; The Voice- O ses Türkiye ; Mask Singer- Maske ; Masterchef etc.
En Turquie ou en France, ce genre de programme télévisé (avec des formats presque identiques) est largement suivi par les téléspectateurs. Quel est **le secret de ce succès** ? Aimez-vous **regarder** ce genre de programme ? Si vous n'aimez pas, **pourquoi** ? Que **pensez-vous** à propos de ce genre de programme ?

(Environ 200-220 mots)

K1

Les gens, surtout les gens vieux, aiment beaucoup regarder des programmes avec le concept de télé-réalité et l'aventure. J'ai toujours pensé que les gens les aiment beaucoup parce qu'il n'y a pas les différent émotions sauf la rage dans leur vie. Ils veulent trouver l'aventure dans leur vie-réalité, mais il n'y en a pas. Donc, ils regardent ces programmes pour sentir les différent emotions, pour sentir quelque chose.

La raison du succès de ces programmes est le mystére. Il y a plusieurs du contéstants, beaucoup de prix, et enormement de téléspectateurs. Bien sûr, des programmes comme "Survivor" ont grand succès! C'est parce qu'ils ont beaucoup de téléspectateurs qu'ils ont faim pour sentir des émotions. La drame, l'amour, l'aventure.

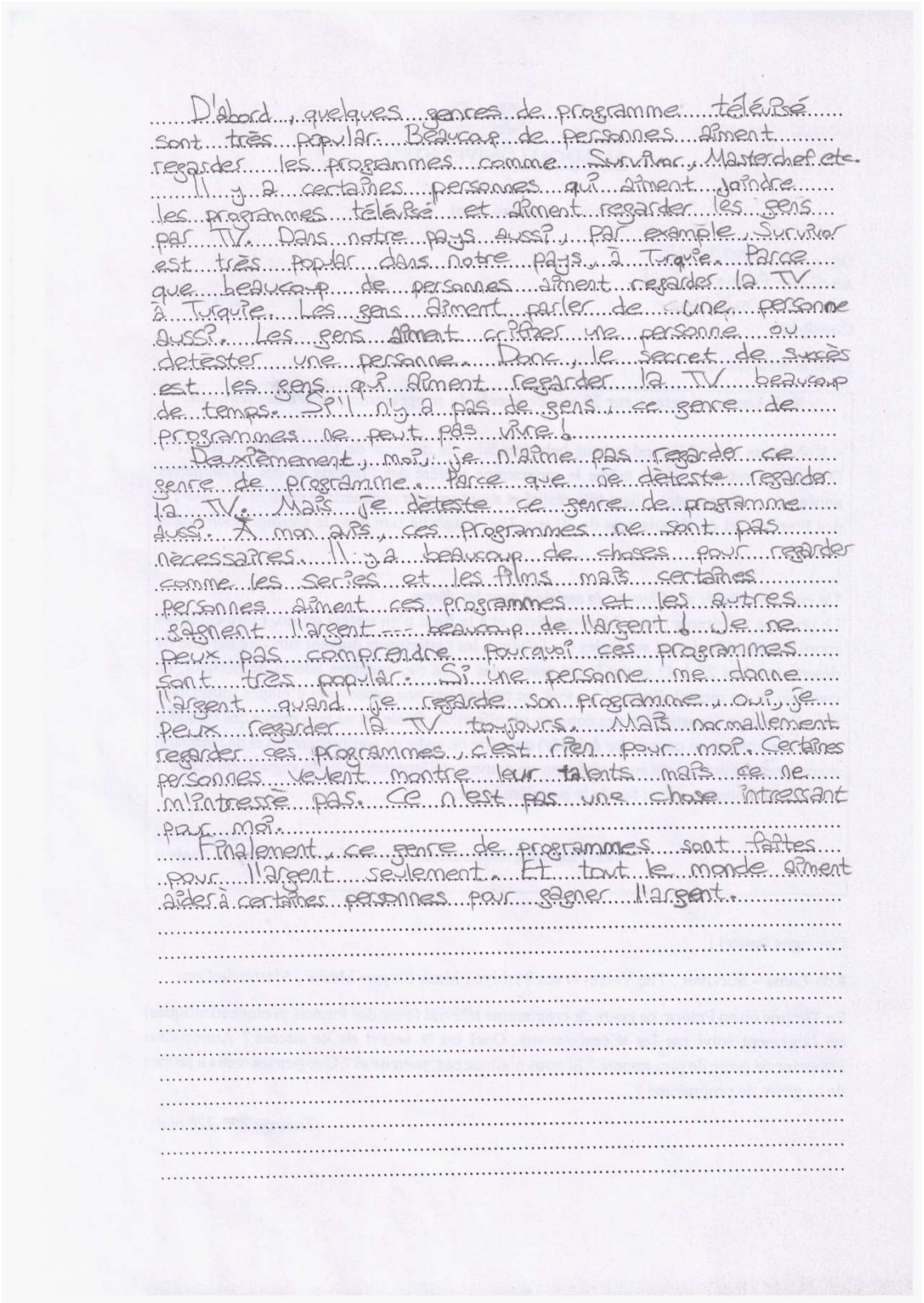
Personnellement, j'ai regardé ces programmes quand j'étais petite, avec l'obligation de ma mère et sa mère. Cependant, je ne les ai jamais trouvée amusant, réelle ou éducationel. C'était peut-être seulement mon point de vue mais, j'aime regarder les programmes éducationals, par éxemple TV5 Monde. Autrement dit, quand j'ai ouvert TV5 Monde, ça m'amuse! Je peux m'éduquer, apprendre des informations en regardant la télé. Pour conclure, il y a toujours une battre devant la télé entre ma mère et moi.

Même si je ne m'amuse pas pour regarder des programmes télé-réalité ou aventure, je pense ça veut être bien s'ils continuer à faire ces types de programmes. Franchement, je pense qu'ils s'amusent tout le monde. Donc, il n'y a pas une raison de retrait leur seule motivation pour vivre, n'est pas?

K2

Koh-Lanta, The Voice, Mask Singer et Masterchef, les programmes TV que tout le monde aime et regarde. Ils nous montrent depuis années et ils vont nous montrer pour années. J'ai dit "ils, vont nous montre pour années" pour une raison. La raison est en tout les lieux, tout le monde a leur programmes comme eux. Par exemple, en Turquie on a tout les programmes en suite à cause d'une personne qui s'appele Acun Ilicali, je sais que j'ai dit "à cause d'une" d'après je vais en mentionner. Maintenant, on continue avec Acun. Acun nous montre les programmes comme ça depuis toute la chose a commencé avec une programme qui s'appele "Acun Firarda". Ce programme s'agit de voyager. Il a voyagé et téléspectateur a regardé, pas moi, je n'ai pas regardé car j'était un enfant ces années. Acun Firarda a été regardé beaucoup. Il a été aimé par téléspectateurs. Mais je ne sais pourquoi, c'est seulement une programme de voyage, Acun a vu qu'il a été aimé et il a continué de produire les nouveaux programmes. Il a fait beaucoup de programmes qui s'appelait "Yeni Bir Sürüş, Survivor, Ünsas Turkiye". Tout a été aimé et maintenant je sais la raison. C'est la compétitions qui nous fait regarder ces programmes. Les téléspectateurs aiment voir la compétion entre les gens. Par exemple en Survivor les téléspectateurs aiment la compétion entre les aventuriers. Il y a des deux parcours que les aventuriers doivent pour manger. C'est pourquoi les téléspectateurs aime ses programmes. Si tu me pose question comme "tu les aime?", je te dit "non". Non je ne les aime pas parce que tout les chose est une scenario. Oui, une scenario, mais je n'ai pas en mentionner avant. Maintenant, je dois vous dire quelque chose. Quand j'étais un enfant, je les aimé beaucoup. Oui, c'est vrai. Je les aimait. Parce que ces années je n'ai pas sais pas qu'il soit une scenario. J'ai regardé comme tout téléspectateurs, mais maintenant je peux voir tout les chose, tout est une scenario. Qu'est que je veux en disent "scenario"? Je veux dire tout les chose est une scenario. Par Acun Ilicali, "les gens qui dispute", une scenario d'Acun. Il veut coup. Parce que les téléspectateurs l'aime! Tout les chose dans programmes pour les téléspectateurs, et maintenant j'ai 22 ans et je peut comprend ça. C'est la raison pourquoi je n'aime pas les programmes que Acun fait. Je souhaît que les gens reviennent voir ça et finissent le temps d'Acun!

K3



D'abord, quelques genres de programme télévisé sont très popular. Beaucoup de personnes aiment regarder les programmes comme Survivor, Masterchef etc. Il y a certaines personnes qui aiment joindre les programmes télévisé et aiment regarder les gens par TV. Dans notre pays aussi, par exemple, Survivor est très poplar dans notre pays, à Turquie. Parce que beaucoup de personnes aiment regarder la TV à Turquie. Les gens aiment parler de une personne aussi. Les gens aiment critiquer une personne ou detester une personne. Donc, le secret de succès est les gens qui aiment regarder la TV beaucoup de temps. S'il n'y a pas de gens, ce genre de programmes ne peut pas vivre!

Deuxièmement, moi, je n'aime pas regarder ce genre de programme. Parce que ne déteste regarder la TV. Mais je déteste ce genre de programme aussi. A mon avis, ces programmes ne sont pas necessaires. Il y a beaucoup de choses pour regarder comme les series et les films mais certaines personnes aiment ces programmes et les autres gagnent l'argent --- beaucoup de l'argent! Je ne peux pas comprendre pourquoi ces programmes sont très popular. Si une personne me donne l'argent quand je regarde son programme, oui, je peux regarder la TV toujours. Mais normallement regarder ces programmes, c'est rien pour moi. Certaines personnes veulent montre leur talents mais ce ne m'intresse pas. Ce n'est pas une chose intressant pour moi.

Finalement, ce genre de programmes sont faites pour l'argent seulement. Et tout le monde aiment aider à certaines personnes pour gagner l'argent.

K4

La télé-réalité est un genre qui existe depuis probablement 50 ans. A mon avis les formats qui ont le concept de la compétitions est plus nouveaux. Leur succès est insupportable leur succès dérives de leurs nature coulereux. Les téléspectateurs se trouvent relaxé. Parce que quand on regarde (près que tous) la télé-réalité on n'a pas besoin de utiliser nos cerveaux. On justement regarde leurs nature coulereux a tire l'attention des téléspectateurs. J'aime ce genre de programme parce que mon cerveau se sent comme il est allé une vacance. J'aime le plus qui est américaines. Je ne regarde pas les français mais parfois les turcs commencent à batter. Ça je n'aime pas. Parce que ce crée discomfort. Mais les turcs généralement aiment le chaos. Ça tire leurs attentions donc succès des programmes ne demandes pas.

Mes pensées à propos de ce genre sont copieux. La télé-réalité a bout de tire l'attentions des gens donc profite de leurs attentions. Si téléspectateur ne conscient pas ils ont causer dommage de cerveaux. Les gens regardent ces programmes parce qu'ils veulent echapper leurs mêmes réalités. Ça dépaysent pour eux. En conclusion la télé-réalité est une façonne de dormir quelques parties de cerveau est echaper la realité de la vrai vie.

K5

Tout d'abord, comme vous connaissez, les programmes télévisés sont regardé par telespectateurs. Mais, en Turquie les gens s'interessent plus les télé-realite que les autres programmes. S'il faut parler un peu de l'histoire du télé-realité, je dois nous donner un nam que vous connaissez bien, je peux ecouter le nom dans les têtes. Oui, c'est juste, c'est Acun Ilicali. Il a ecrit une histoire en cas du télé-realite en Turquie. Devant Acun, ça n'est pas commun comme d'aujourd'hui. En fait le premier programme par Acun était Yetenek Sizsiniz Türkiye. Dans ces temps, des turles à le format du programme, tout était bien parce que les Turcs aiment beaucoup la realité que les films ou les documentaires. En 2010, Yetenek Sizsiniz était le premier et different pour les Turcs. Ce programme parfois surprend à les citizens, parfois les aide en cas de rire. C'est-à-dire, cet affaire à commencé une fois, et personne ne tient pas. Acun. Aujourd'hui le survivor est très connu en Turquie. Parce que il y a les occassions exotique dans ce programme. Et la chase que les turcs aiment mieux est le caos. Mais si on vient à notre generation (2000+, generation-Z). Je n'ai connus pas personne qui regarde les programmes de Acun et les autres. On ne le s'interresse pas parce que on ne s'améliore pas en regardant. Ou ça ne nous apprend pas quelquechose il n'y a pas beneficité dans ces programmes. Je prefere les documentaires, les reportages avec les personnes connu, les series ou les films à lieu du télé-realite.

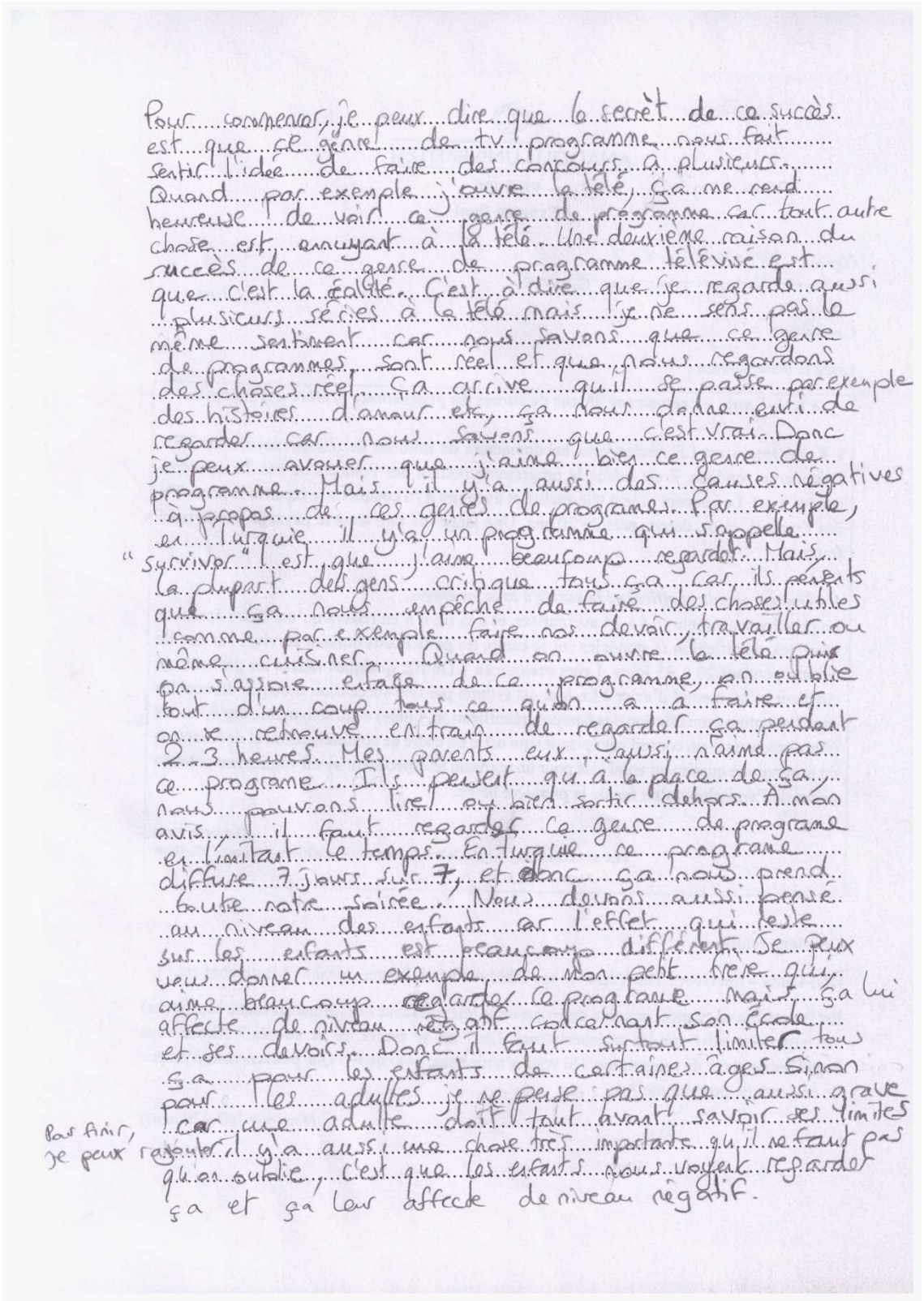
Pendant les personnes comme Acun relevent, les turcs sont achété par tout le monde toujours. Notre temps sont achété et enfin notre cerveaus sont achété et les forces nous direct comme d'aujourd'hui.

En dernierement, j'espere que les turcs rejecte à regarder les types d'eux et on peut directer les cerveaus les-sien.

K7

En...général,..dans..le..monde,..Il..y..a..beaucoup..du..programmes..que..les gens....aiment..C'est....pourquoi..tous...programmes..est..été..fait...en..... regardant..le...société...que...les...aiment.....
.Par....exemple,..Il...y..a...un...programme..dans..la..télé..Ce..peut..être. programme...chanson..programme..cuisinaire,..programme..mariage...etc. Entre...ces..programmes....lesquelles..arrivent..à...un..point..déterminé pour...les..téléspectateurs,.Ces...programmes..aussi...arrivent..de..ce.. succès...pour...cette...raison...que,..les...autres..programmes...dans..le.... future..est...été..fait....selon...cettes..déductions.....
.....
...Ces..programmes...aussi...possede...de...beaucoup..d'opportunités..et.... de...fortunes...pour....les...gens..qu'y..jouient..Voici...une..exemple:..... dans...un..programme....comme..The..Voice,..Mask...Singer...etc..... quand...une...personne..veut...y..joindre..pour..une..competition,..cette.. personne...ne...seulement...y...entre..pas..pour..gagner..de'argent..au..prix..Il..elle...aussi....gagne..beaucoup..d'expriment...dans...ce...temps!... ...Donc..en..Turquie,..en..France,..quelque..pays..du..monde,..ces...programmes .sont...une....grand....experiments...pour..les...gens..qui..veulent...y...joindre..et... aussi...les...téléspectateurs..que..les...regardent..C'est..un..point..de..vue. objectif.....
.....
...Voici...mon..avis,...selon...moi,..specifiquement...Je..ne..regarde..pas.... de...ces..programmes..pour...que...je...ne..les...aime..pas!..Je..ne..sait..pas... la..raison..exact..Mais..J'essaye..d'expliquer:.....
...en...Turquie...Il...y..a...beaucoup...de...programmes..mariages..et..Je..... les..déteste!..Je...suppose..que..tout...des...programmes...sont...une...autres scénarios..!..Il..n'y..a...pas...réalisme!..Les...gens..ne..veulent..que..rêver! Et...puis...Ils..sont..très...dramatiques!!!..Je....déteste,..J'en..déteste..le... drama!..Et..Ce..n'est..Juste..pas..pour..les..programmes..mariage,..c'est.... comme...ça..pour..tout..de...genres...de...programmes..Donc,..sans..doute.. et...sans...different,..Je..n'aime..pas..ni...genre...de..programme..pour..... l'instant,..Je..choisi..de..regarder..un..film..sur..l'internet..Moi,..Je..déjà.... n'aime..pas..regarder..la..télé..non..pas..de..tout.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

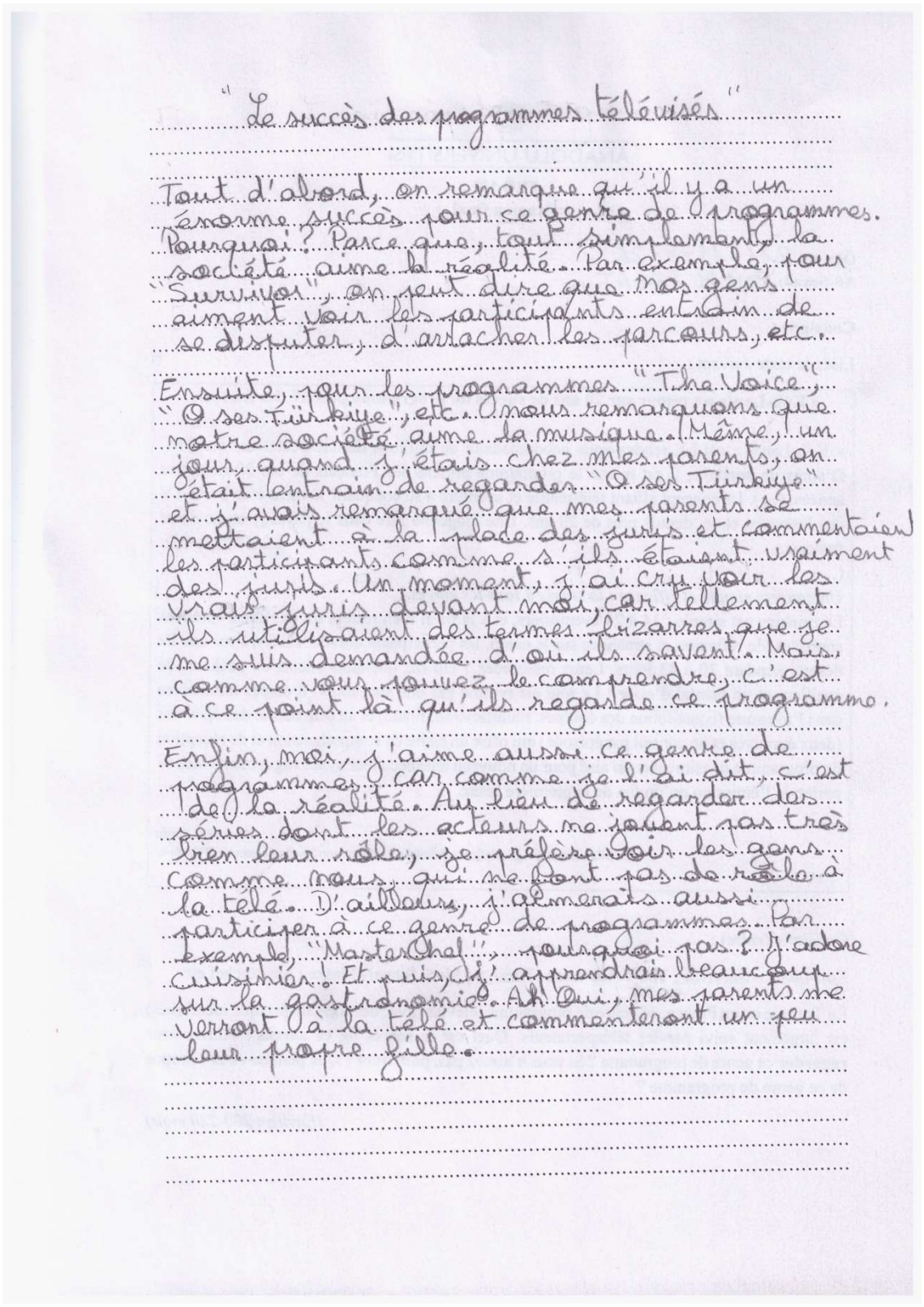
K8



Pour commencer, je peux dire que le secret de ce succès est que ce genre de tv programme nous fait sentir l'idée de faire des concours à plusieurs. Quand par exemple j'ouvre la télé, ça me rend heureuse de voir ce genre de programme car tout autre chose est ennuyant à la télé. Une deuxième raison du succès de ce genre de programme télévisé est que c'est la réalité. C'est à dire que je regarde aussi plusieurs séries à la télé mais je ne sens pas le même sentiment car nous savons que ce genre de programmes sont reel et que nous regardons des choses réel. Ça arrive qu'il se passe par exemple des histoires d'amour etc, ça nous donne envie de regarder car nous savons que c'est vrai. Donc je peux avouer que j'aime bien ce genre de programme. Mais il y'a aussi des causes négatives à propos de ces genres de programes. Par exemple, en Turquie il y'a un programme qui s'appelle "survivor" est que j'aime beaucoup regarder. Mais, la plupart des gens critique tous ça car ils prétents que ça nous empêche de faire des choses utiles comme par exemple faire nos devoir, travailler ou même cuisiner. Quand on ouvre la télé puis on s'assoie enfaçe de ce programme, on oublie tout d'un coup tous ce qu'on a à faire et on se retrouve en train de regarder ça pendant 2-3 heures. Mes parents eux aussi n'aime pas ce programe. Ils pensent qu'a la place de ça, nous pouvons lire ou bien sortir dehors. À mon avis, il faut regarder ce genre de programe en limitant le temps. En turque ce programe diffuse 7 jours sur 7, et donc ça nous prend toute notre soirée. Nous devons aussi penser au niveau des enfants car l'effet qui reste sur les enfants est beaucoup différent. Je peux vous donner un exemple de mon petit frère qui aime beaucoup regarder ce programe mais ça lui affecte de niveau négatif concernant son école et ses devoirs. Donc il faut surtout limiter tous ça pour les enfants de certaines âges. Si non pour les adultes je ne pense pas que aussi grave car une adulte doit tout avant savoir ses limites.

Par finir, je peux rajouter il y'a aussi une chose très importante qu'il ne faut pas qu'on oublie, c'est que les enfants nous voient regarder ça et ça leur affecte de niveau négatif.

K9



"Le succès des programmes télévisés"

Tout d'abord, on remarque qu'il y a un énorme succès pour ce genre de programmes. Pourquoi ? Parce que, tout simplement, la société aime la réalité. Par exemple, pour "Survivor", on peut dire que nos gens aiment voir les participants entrain de se disputer, d'arracher les parcours, etc..

Ensuite, pour les programmes "The Voice", "O ses Türkiye", etc. nous remarquons que notre société aime la musique. Même, un jour, quand j'étais chez mes parents, on était entrain de regarder "O ses Türkiye" et j'avais remarqué que mes parents se mettaient à la place des jurés et commentaient les participants comme s'ils étaient vraiment des jurés. Un moment, j'ai cru voir les vrais jurés devant moi, car tellement ils utilisaient des termes bizarres que je me suis demandée d'où ils savent. Mais comme vous pouvez le comprendre, c'est à ce point là qu'ils regardent ce programme.

Enfin, moi, j'aime aussi ce genre de programmes, car comme je l'ai dit, c'est de la réalité. Au lieu de regarder des séries dont les acteurs ne jouent pas très bien leur rôle, je préfère voir les gens comme nous qui ne font pas de rôle à la télé. D'ailleurs, j'aimerais aussi participer à ce genre de programmes. Par exemple, "MasterChef", pourquoi pas ? J'adore cuisinier ! Et puis, j'apprendrais beaucoup sur la gastronomie. Ah oui, mes parents me verront à la télé et commenteront un peu leur propre fille.

K10

...Premièrement,...beaucoup...de...gens...aiment...et...regardent...ce...genre de...programmes...Ce...genre...de...programmes...ont...plusieurs...spectateurs. Parce...que...les...gens...aiment...les...programmes...aventures...Par...exemple, Survivor...Je...veux...parle...du...programme..."Survivor"...Plusieurs...gens... regardent...ce...programme...À...mon...avis,...c'est...ridicule...Je...n'aime... pas...ce...programme...Parce...que...c'est...completement...perde...de...temps. Selon...moi,...il...n'y...a pas...de...chose...logical...Dans...ce...programme... ...les...gens...ne mange...pas...ou...pour...manger...ils...doivent...gagner...le jeux...Pourquoi...les...gens...regardent...ce...programme,...je...ne sais pas... ...Deuxièmement,...je...veux...parler...des...programmes...chanter...Ce...genre... de...programmes...ont...aussi...beaucoup...de...spectateurs...Par...exemple,... The...voice...Je...regarde...ce...programme...Parce...que...j'aime...écouter... de...la...musique...Il...y...a...plusieurs...gens...qui...aiment...écouter...de...la... musique...comme...moi...C'est...pourquoi,...ce...programme...est...succès... ...Finalement,...comme...je...l'ai...déjà...dit,...il...y...a...beaucoup...de... programmes...Les...gens...aiment...les...regardent...Ces...programmes...sont... succès...Parce...qu'ils...sont...manipulatives...Bien...sûr,...j'aime...regarder... ce...genre...de...programmes,...sauf...le...genre...téléréalité...comme... .Survivor...La...plus...important...question...propos...de...ce...sujet,...qui...aime... quoi?...Des...gens...regardent...les...programmes...selon...leur...goûts...

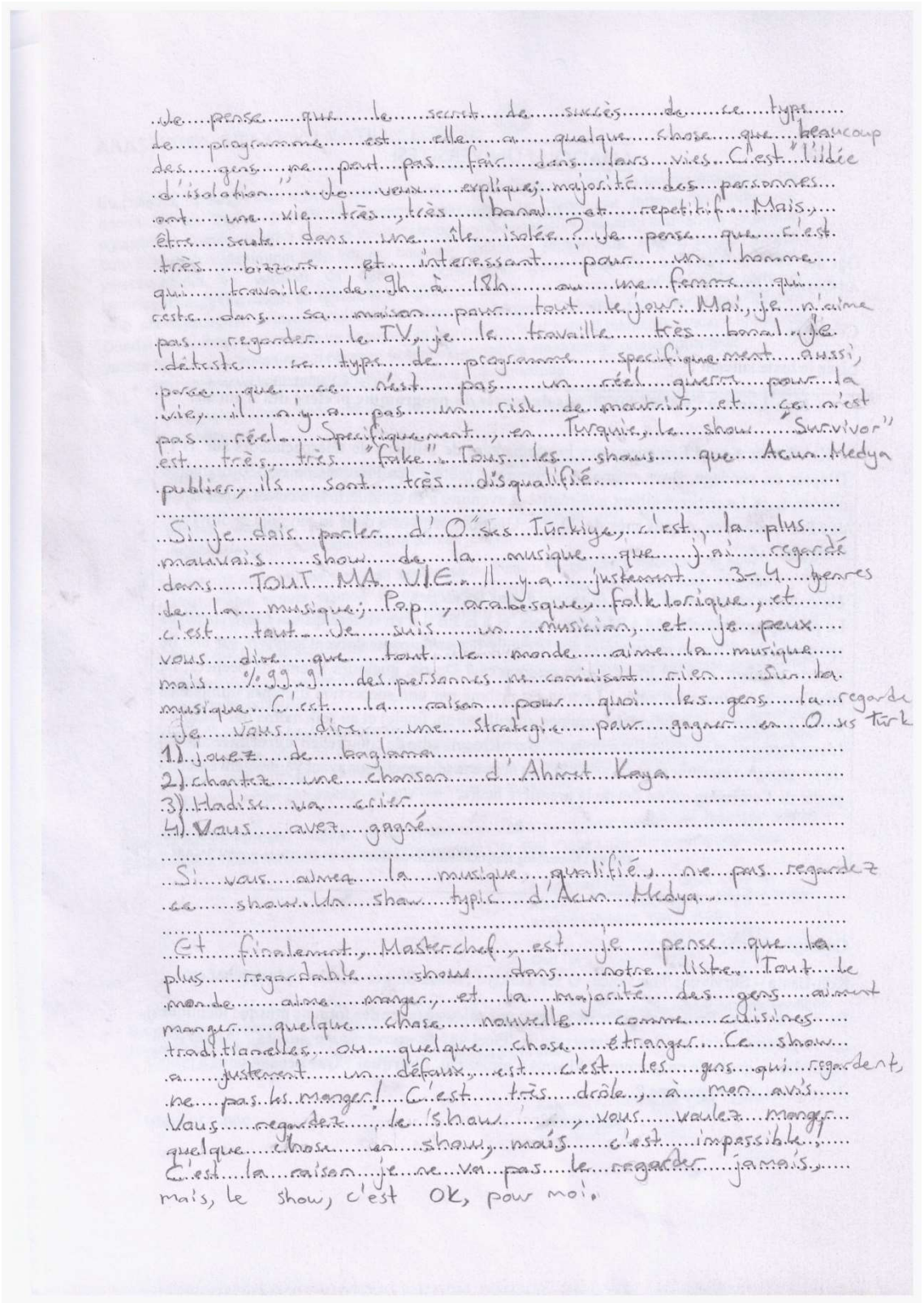
K11

Si vous avez donner cette question avant 4-3 ans ma reponse peut etre oui mais maintenant je ne regarde pas les emission de télé-réalité. Actuellement je ne regarde pas la télé. Parce que je préfère l'option de choisir libre. A mon avis les formats des télé-réalité sont très similaire. Par example il y a beacoup d'emissions "dating" ou beacoup d'émission aventure comme "survivor" avec un peu de différences. Donc, si je voudrais d'apprendre la vie d'autre gens je peux lire un livre ou utiliser l'internet etc.

Pour la sujet du succées je pense que ce n'est pas difficile. 1- Trouver les gens avek béauté corporel. 2- Laisse eux de battre dans un lieu admirable ou intéressant. La société peut être complexe dans autre sujets mais la télé... Non!

Je crois que les temps desquels ont besoin sont quand les films et les emissions étaient plus chematique et artistique. Apres l'internete les projets le choisient à cause de libération. Autrement dit les gens qui n'aimaient pas n'avaient du temps pour rechercher art continué de regarder la télé et devenir des consumateurs idiots. Pour moi, il est donc question de "capitalisme". Provoqué gens qu'acheter ne prémiere chose qui est présenter.

K12



Je pense que le secret de succès de ce type de programme est elle a quelque chose que beaucoup des gens ne peut pas faire dans leurs vies. C'est "l'idée d'isolation". Je veux expliquer majorité des personnes ont une vie très, très banal et repetitif. Mais, être seule dans une île isolée ? Je pense que c'est très bizarre et intéressant pour un homme qui travaille de 9h à 18h au une femme qui reste dans sa maison pour tout le jour. Mai, je n'aime pas regarder le TV, je le travaille très banal. Je déteste ce type de programme spécifiquement aussi, parce que ce n'est pas un réel guerre pour la vie, il n'y a pas un risk de mourir, et ça n'est pas réel. Spécifiquement, en Turquie, le show "Survivor" est très, très "fake". Tous les shows que Acun Medya publier, ils sont très disqualifié.

Si je dois parler d'Osas Turkiye, c'est la plus mauvais show de la musique que j'ai regardé dans TOUT MA VIE. Il y a justement 3-4 genres de la musique ; Pop, arabesque, folklorique, et c'est tout. Je suis un musician, et je peux vous dire que tout le monde aime la musique mais 99,9% des personnes ne connaissent rien sur la musique. C'est la raison pour quoi les gens la regarde je vous dirs une strategie pour gagner en Osas türk

1) Jouez de baglama
2) chantez une chanson d'Ahmet Kaya
3) Hadis va enlier
4) Vous avez gagné

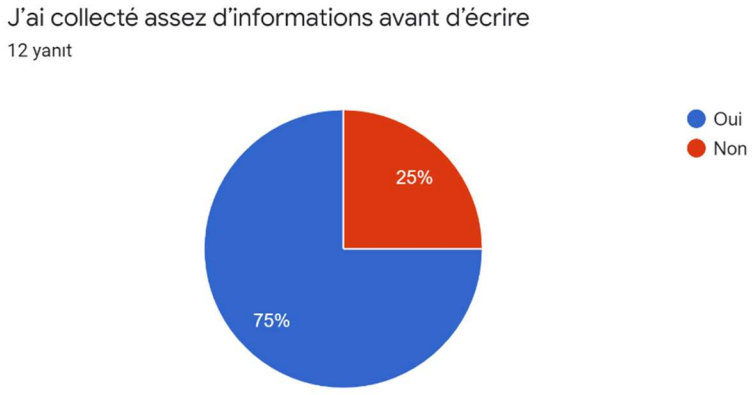
Si vous aimez la musique qualifié, ne pas regardez ce show. Un show typic d'Acun Medya.

Et finalement, Masterchef, est je pense que la plus regardable shows dans notre liste. Tout le monde aime manger, et la majorité des gens aiment manger quelque chose nouvelle comme cuisines traditionelles ou quelque chose étranger. Ce show a justement un défaux, est c'est les gens qui regardent ne pas les manger ! C'est très drôle, à mon avis. Vous regardez le show, vous voulez manger quelque chose en show, mais c'est impassible. C'est la raison je ne vas pas le regarder jamais, mais, le show, c'est OK, pour moi.

Annexe 16

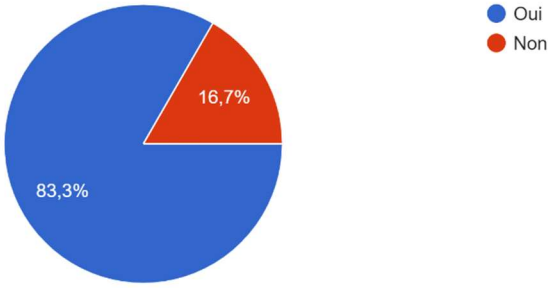
Réponses des apprenants à la grille d'évaluation de l'utilisation des stratégies d'expressions écrites pour le 1er Devoir

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29
K1	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Je n'ai pas eu de doutes	Ce n'était pas le cas	Non	Je n'étais pas anxieux(se)	Oui
K2	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Je n'ai pas eu de doutes	Ce n'était pas le cas	Oui	Je n'étais pas anxieux(se)	Oui
K3	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non
K4	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui
K5	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Je n'étais pas anxieux(se)	Oui
K6	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Je n'ai pas eu de doutes	Ce n'était pas le cas	Oui	Je n'étais pas anxieux(se)	Non
K7	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Je n'ai pas eu de doutes	Non	Non	Non	Oui
K8	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Ce n'était pas le cas	Non	Non	Oui
K9	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Ce n'était pas le cas	Oui	Je n'étais pas anxieux(se)	Oui
K10	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'étais pas anxieux(se)	Oui
K11	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Je n'étais pas anxieux(se)	Oui
K12	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non
	Avant l'écriture							Pendant l'écriture					Après avoir écrit									Pour la généralité de la tâche							



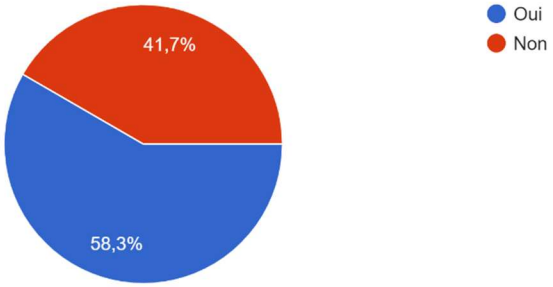
J’ai fait un choix entre les idées que j’ai trouvé / noté

12 yanıt



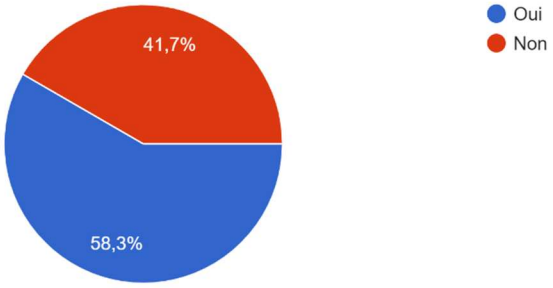
J’ai fait un plan

12 yanıt



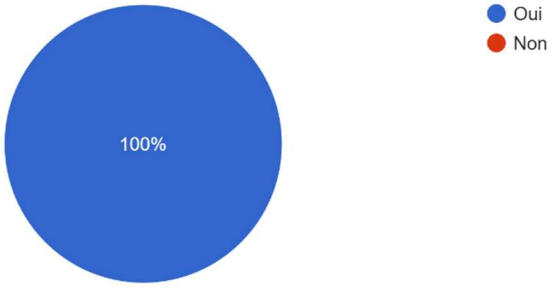
J’ai tenu compte du plan que j’ai fait

12 yanıt



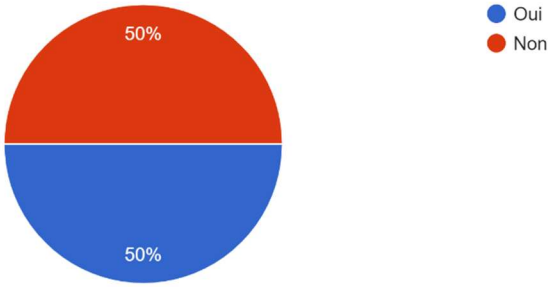
J’étais conscient de ce que je peux ou je ne peux pas écrire à propos du sujet

12 yanıt



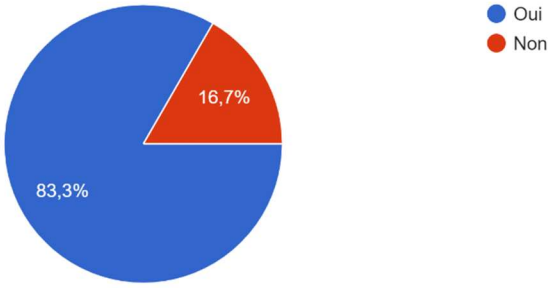
J’ai utilisé certaines stratégies pour réaliser une recherche efficace

12 yanıt



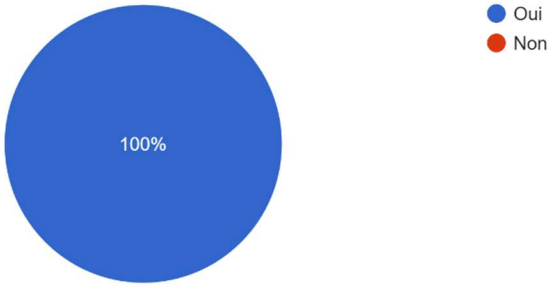
J’ai fait attention à l’enchainement de mes idées

12 yanıt



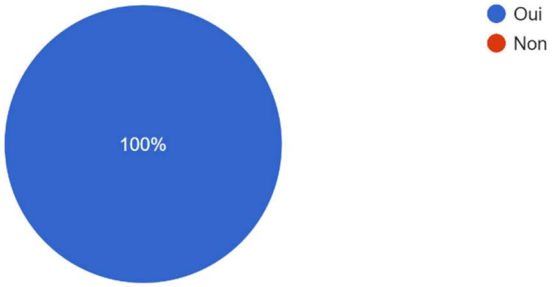
J’ai fait attention à la cohérence de mon texte

12 yanıt



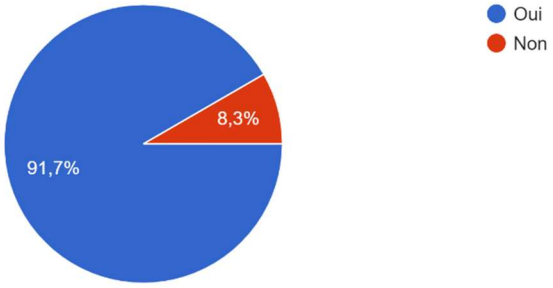
J’ai fait des choix de mots pour choisir le plus convenable

12 yanıt



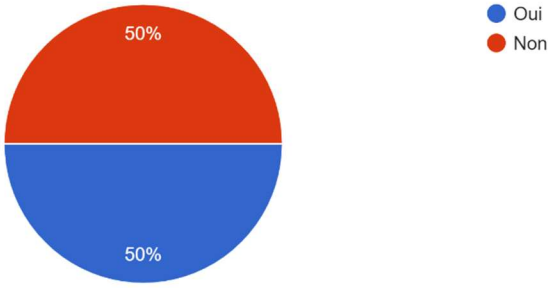
J’ai fait attention à la structure de mon texte

12 yanıt



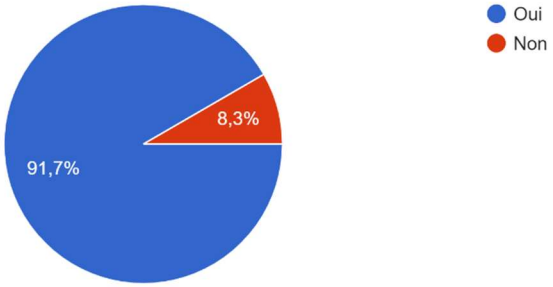
J’ai ajusté mon plan lors de ma rédaction quand j’en avais besoin

12 yanıt



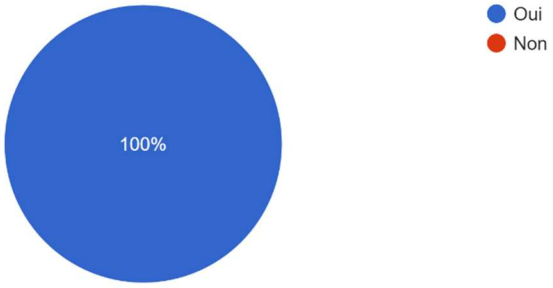
J’ai relu mon texte pour contrôler la fluidité de mon texte, mes choix lexicaux etc.

12 yanıt



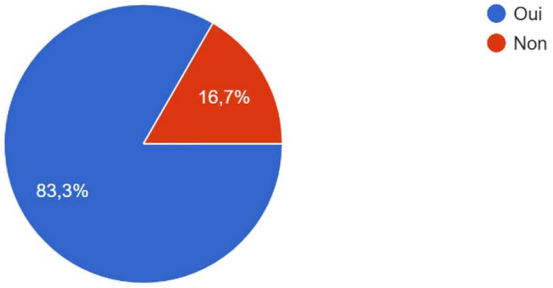
J’ai vérifié la cohérence de mes idées

12 yanıt



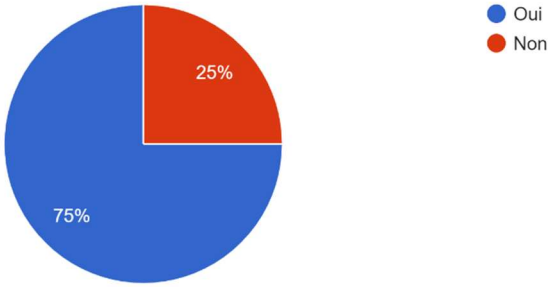
J’ai réalisé une vérification de la fluidité de mon texte

12 yanıt



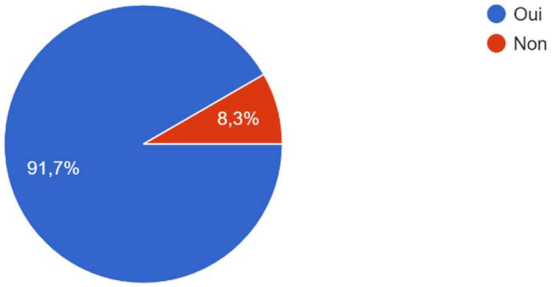
J’ai vérifié mes choix lexicaux et syntaxiques

12 yanıt



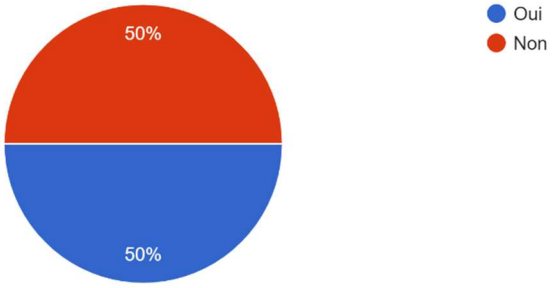
J’ai fait un choix de correction lors de la relecture du texte (le vocabulaire, la grammaire etc.)

12 yanıt



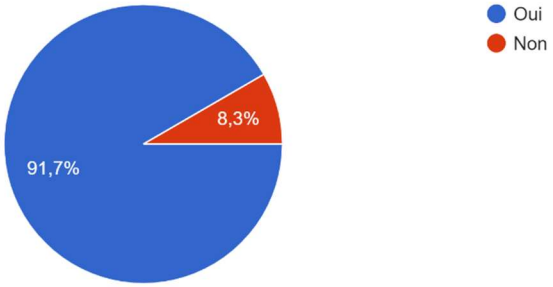
J’ai laissé des marques d’autocorrection pour le lexique, la grammaire, la syntaxe etc.

12 yanıt



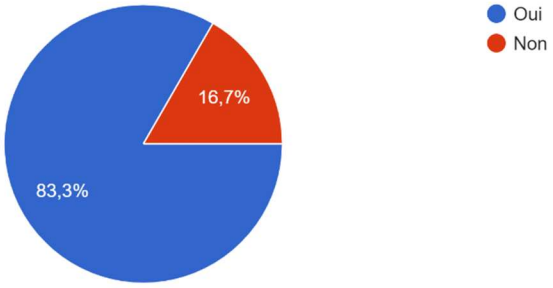
J’ai corrigé les fautes relatives au vocabulaire, à la grammaire, à la ponctuation etc.

12 yanıt



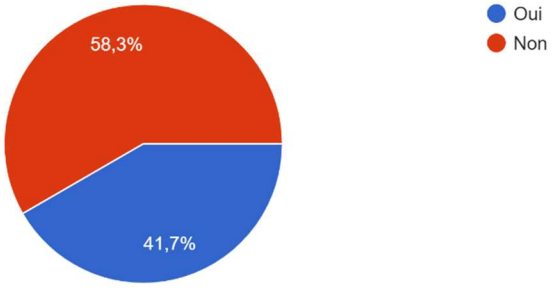
J’ai évalué ma mise en page et la forme finale de mon texte

12 yanıt



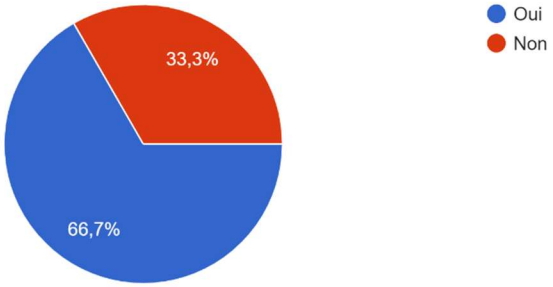
J’ai fait un bilan de mes points fort et faible après avoir écrit/relu mon texte

12 yanıt



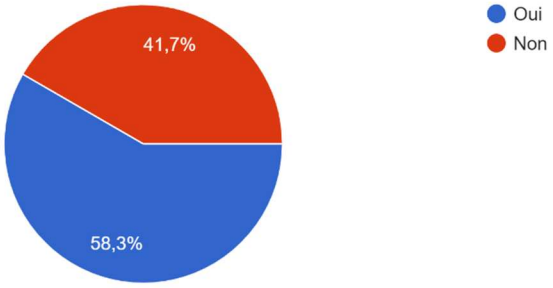
J’ai identifié mes émotions personnelles à propos du sujet d’écriture

12 yanıt



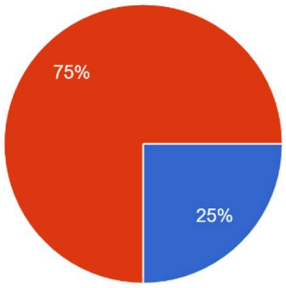
J’ai réalisé la tâche même si j’étais incertain(e) si je pouvais la réaliser / terminer

12 yanıt



J’ai trouvé des moyens pour augmenter ma motivation

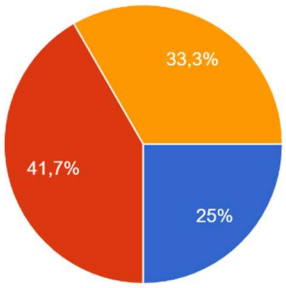
12 yanıt



Oui
Non

J’ai demandé des précisions à mon professeur ou à un de mes camarades de classe des clarifications à propos de la consigne de la tâche

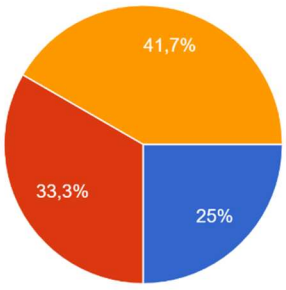
12 yanıt



Oui
Non
Je n'ai pas eu de doutes

J’ai aidé mes camarades de classe dans la réalisation de leur tâche

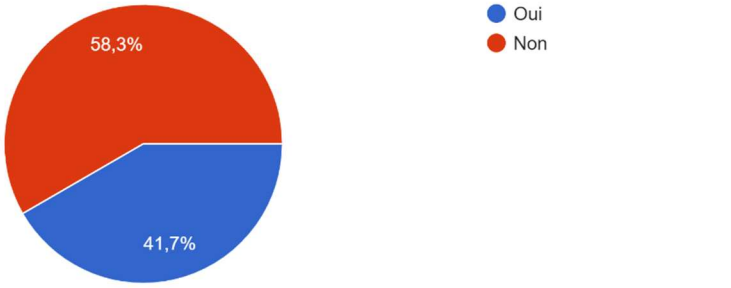
12 yanıt



Oui
Non
Ce n'était pas le cas

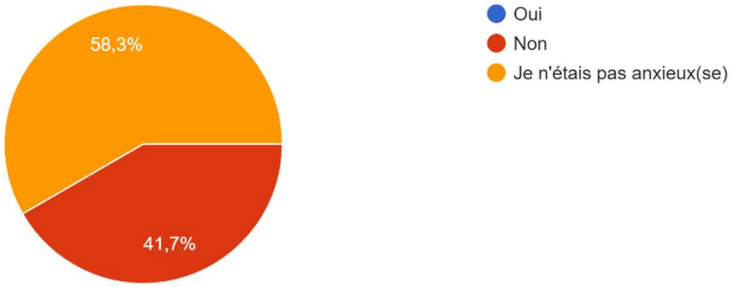
J’ai été conscient(e) de mes réussites antérieures

12 yanıt



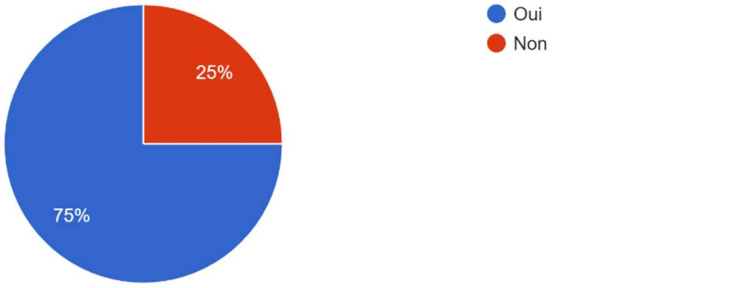
J’ai utilisé des techniques pour réduire mon anxiété

12 yanıt



Je me suis concentré(e) sur mes chances de succès

12 yanıt

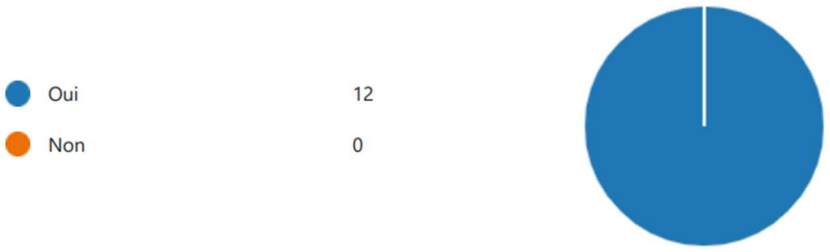


Annexe 17

Réponse des apprenants à la grille d'évaluation de l'utilisation des stratégies d'expressions écrites pour le 2eme Devoir

Colonne1	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q34	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29
K1	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Ce n'était	Oui	Non	Oui
K2	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'ai pa	Oui	Oui	Oui	Oui
K3	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui
K4	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
K5	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Je n'ai pa	Oui	Oui	Oui	Oui
K6	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Ce n'était	Oui	Oui	Oui
K7	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
K8	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Ce n'était	Oui	Oui	Oui
K9	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui
K10	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui
K11	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non
K12	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui
	Avant l'écriture							Pendant l'écriture					Après avoir écrit									Pour la généralité de la tâche							

2. J'ai collecté assez d'informations avant d'écrire



3. J'ai réalisé un remue-méninge et j'ai noté mes idées

4. J'ai fait un choix entre les idées que j'ai trouvé / noté

5. J'ai fait un plan

Oui	11
Non	1

6. J'ai tenu compte du plan que j'ai fait

Oui	11
Non	1

7. J'étais conscient de ce que je peux ou je ne peux pas écrire à propos du sujet

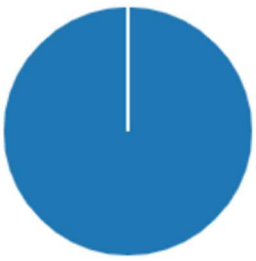
Oui	12
Non	0

8. J'ai utilisé certaines stratégies pour réaliser une recherche efficace

Oui	9
Non	3

9. J'ai fait attention à l'enchainement de mes idées

Oui	12
Non	0



10. J'ai fait attention à la cohérence de mon texte

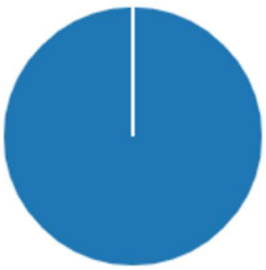
Oui	12
Non	0

11. J'ai fait des choix de mots pour choisir le plus convenable

Oui	11
Non	1

12. J'ai fait attention à la structure de mon texte

Oui	12
Non	0

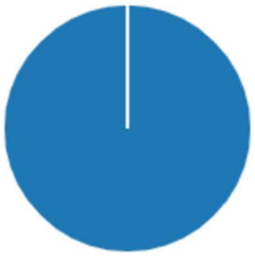


13. J'ai ajusté mon plan lors de ma rédaction quand j'en avais besoin

Oui	10
Non	2

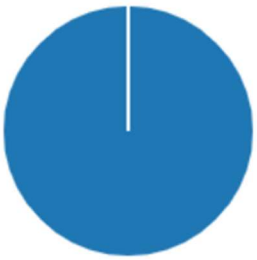
14. J'ai relu mon texte pour contrôler la fluidité de mon texte, mes choix lexicaux etc.

Oui	12
Non	0



15. J'ai vérifié la cohérence de mes idées

Oui	12
Non	0



16. J'ai réalisé une vérification de la fluidité de mon texte

Oui	11
Non	1

17. J'ai vérifié mes choix lexicaux et syntaxiques

Oui	9
Non	3

18. J'ai fait un choix de correction lors de la relecture du texte (le vocabulaire, la grammaire etc.)

Oui	9
Non	3

19. J'ai laissé des marques d'autocorrection pour le lexique, la grammaire, la syntaxe etc.

Oui	9
Non	3

20. J'ai corrigé les fautes relatives au vocabulaire, à la grammaire, à la ponctuation etc.

Oui	10
Non	2

21. J'ai évalué ma mise en page et la forme finale de mon texte

Oui	11
Non	1

22. J'ai fait un bilan de mes points fort et faible après avoir écrit/relu mon texte

Oui	9
Non	3

23. J'ai identifié mes émotions personnelles à propos du sujet d'écriture

Oui	10
Non	2

24. J'ai réalisé la tâche même si j'étais incertain(e) si je pouvais la réaliser / terminer

Oui	12
Non	0

25. J'ai trouvé des moyens pour augmenter ma motivation

Oui	9
Non	3

26. J'ai demandé des précisions à mon professeur ou à un de mes camarades de classe des clarifications à propos de la consigne de la tâche

Oui	6
Non	4
Je n'ai pas eu de doutes	2

27. J'ai aidé mes camarades de classe dans la réalisation de leur tâche

Oui	6
Non	3
Ce n'était pas le cas	3

28. J'ai été conscient(e) de mes réussites antérieures

Oui	11
Non	1

29. J'ai utilisé des techniques pour réduire mon anxiété

Oui	7
Non	5

30. Je me suis concentré(e) sur mes chances de succès

Oui	11
Non	1

Annexe 18

Entretiens semi-dirigé initial et final – En turc

Tema: Otonomi
Ön görüşme / son görüşme sorusu: Tek başıma öğrenimimi üstlenirim diyebilir misin? Yoksa başkasının yardımına ihtiyaç duyar mısın?

	Ön görüşme	Son görüşme
K1	Evet. Ben her zaman tek başıma çalışmayı daha faydalı bulurum kendim için. Tabi ki de hocadan gelecek bir yardım benim için iyi olabilir ama herhangi bir dikkat dağınıklığı olmadan kendi istediğim şekilde çalışmayı ben yalnız çalışmayı daha faydalı buluyorum.	Evet **Biraz açabilir misin?** Bu dönem bittikten sonra artık kendimi daha rahat ifade edebildiğimi düşünüyorum. Özellikle Fransızcanın günlük diline daha hakimim artık
K2	Her zaman değil. İki kişi olunca daha rahatım. Zaten kendim çalışırken de diğer arkadaşım bana anlatıyor ya da ben ona anlatıyorum böylece aklımda daha iyi kaldığını hissediyorum. Tek başıma biraz da sıkıcı oluyor. Tek başıma kafam çok çabuk dağılıyor. Çok çabuk odağımı yitiriyorum.	Ben zaten o konuda kendime güveniyordum, gerçi bazen yardım da aldım ama tek başıma çalışabiliyorum Biraz açabilir misin? Bu Chatbot benim için daha iyi oldu ama bazen anlamadığımda yine de bir arkadaşıma sordum sadece. İşte sen ne yazdın gibi
K3	Ben genel olarak yalnız çalışmayı severim ve bunun verimli olduğun düşünüyorum bazı durumlarda arkadaşlardan veya hocalardan yardım alınabileceğini düşünüyorum. Mesela grammaire konularında zor bir konu varsa bazen kendi başımıza çalıştığımızda anlayamayabiliyoruz, arkadaşına veya hocaya neden sorun olduğunu sorabiliriz. Cevap anahtarına baksak bile bazen anlamam ihtimalimiz var	Ben tek çalışırken daha çok mesela yazarak ya da tek bir konu verildiğinde her şeyi kendim planlamasını seviyorum. Chatbot daha çok yönlendiriyor, önce şunu söyleyelim sonra bunu söyleyelim diye o da nasıl yazmamız gerektiğini öğrettiğini düşünüyorum, o yüzden faydalı buluyorum
K4	Evet tek başıma çalışmayı grup halinde çalışmaktan daha çok severim hatta. Grup içerisinde çok azla fikir ve ses olduğu için kendi fikirlerim baskılanmış gibi hissediyorum bu yüzden kendi fikrimi kendi başıma çalıştığımda daha iyi yansıtabildiğimi düşünüyorum.	Ben zaten tek başıma çalışmayı başkalarıyla çalışmaya tercih ediyordum. Chatbot'la ders yapınca bir kez daha neden sevdiğimi hatırladım. Yani, kendi fikirlerimi rahatça ifade edebildim dönem boyunca, kendi fikirlerimi istediğim gibi yansıtalbildim. Konular da zaten kendimi bu şekilde ifade edebileceğim konulardı.

K5	Genel olarak bir dil öğrenirken bir hocayla öğrenmeyi tercih ederim tabi ki il alanında böyle ama başka derslerde kendim çalışmayı tercih ederim.	Üstlenirim aslında ama hala sınıfta bir hoca olsa tercih ederim ama yazma dersi için tek başıma çalışırım. İnternette araştırma yapmaya alıştım diyebilirim.
K6	Şöyle yanımda bir hoca varsa ben gerilirim daima tek çalışmayı tercih ediyorum. Mesela yazma ödevi oldu diyelim o zaman bilmediğim kelimeler olabilir belki de ya da grammaire konusu ama kendim not tuttuğum için onu da kendim hallederim, galiba hocaya da pek ihtiyacım olmuyor ben tek başıma çalışmayı tercih ediyorum	Ben zaten hep tek başıma çalışıyorum ancak konuyu anlamadıysam o zaman arkadaşlarımla yardımlaşıyorum normalde kendim çalışmayı zaten tercih ediyorum.
K7	Ben tek başıma çalışmayı tercih etsem de bilgilerimi pekiştirmek için grup çalışmasına ihtiyaç duyduğumu fark ettim. Tek başıma da oluyor ama dikkat eksikliğim var biraz. Arkadaşlarımdan öğrendiğim bilgiyi daha zor unutuyorum. Hem bireysel hem grup çalışması yapmayı tercih ediyorum	Tek başıma çalışmaya biraz daha alıştım. Hangi sitelerden nereden nasıl araştıracağımı biraz daha iyi öğrendim ama bence sadece tek başına çalışmak değil de hem kendim hem arkadaşlarımla çalışmak daha doğru geliyor bana.
K8	Evet severim hocam tek başıma daha fazla verimli olduğun düşünüyorum çalışmanın	Evet kesinlikle öyle oldu bu dönemden sonra ben tek başıma çalışmayı seviyorum ama bu dönem tek başıma nasıl çalışacağımı daha önce o kadar da bilmediğimi fark ettim.
K9	Tek başıma çalışmayı daha çok severim hatta. Gerçi sınıf dersiyle birleşince daha iyi oluyor sanki. Tek başıma çalışınca sıkılırım yapamam sınıf dersi olmazsa. Grup çalışması derseniz de şu şekilde arkadaşımla çalışmıyorum çünkü sohbete gidiyor işin ucu sonra tek başına daha konsantre olabiliyorum	Tek başıma çalışmada, otonom çalışmada sıkıntı yaşamıyordum hala da sıkıntı yaşamıyorum ama grup çalışmasını tercih ediyorum
K10	Yani şöyle bazı konularda başarılı buluyorum konuya göre değişiyor. Yalnız çalışmak bazen daha iyi olabiliyor ama genel olarak grupla çalışmak benim için daha yararlı oluyor yalnız başıma çalıştığımda anlamadığımda, tabii ki de internetten falan yararlanabiliyorum ama en azından yanımda karşımda	Evet aslında hoşuma gitti. Bazen anlamadığım şeylerde yardım aldım gerçi. Ama yalnız başıma çalışmayı grupla beraber sınıfta çalışmaya biraz daha tercih ettim çünkü iyi öğrendiğimi fark ettim.

	sorabileceğim biri olmasını tercih ediyorum.	
K11	Benim için baya zor tek başıma çalışmak. Eğer gün içerisindeyse yanımda biri varsa daha rahat ders çalışabiliyorum ama eğer geceyse tek başıma ders çalışmam kolaylaşıyor dikkatim daha az dağılıyor dışarıdaki sesler işte gelen mesajlar vs. vs. gece tek başıma evet **Çalışacağın konuyu bir hocanın sana anlatmasını mı tercih edersin, kendi kendine mi çalışmayı tercih edersin?** Hocadan hocaya değişen bir durum bu bence eğer hocaya «anlamadım» gibi soruları sorabiliyorsam derste daha iyi öğrenirim ama eğer hocayı çok sevmiyor ya da hani samimi hissediyorsam evet gider kendim bakarım bir yerlerden	Evet özgüvenim arttı o konuda diyebilirim. Chat botların daha bireysel konuşuyormuş gibi olması ve kişiyi yönlendirmesi kişimin özgüvenini arttırıyor hem toplu çalışmalarda mesela insanların benim de dahil olmak üzere işte çekinceleri oluyor veya acaba yanlış yapar mıyım düşüncesi oluyor ama burada hem normal biriyle konuşmaya çalışıyorsun hem sonrasında işte Chat botun verdiği grammaire checker la yazdıklarını kontrol ettiğin için biraz daha özgüven arttırıcı bir sitem bence.
K12	Bir hocayla sınıfta çalışmaktansa arkadaş grubuyla çalışmayı tercih ediyorum. Yalnız çalışmaktansa da arkadaş grubuyla çalışmayı tercih ediyorum. Bana göre insan yalnız çalıştığı zaman bazen yanlış bildiği veya bilmediği şeylerin üstüne gidemiyor ama arkadaş grubu ile çalışınca insan hem kendi hatasını görüyor hem yanlış bildiği bir şey varsa doğrusu arkadaşından öğrenebiliyor. Bir de şey var insan arkadaşına anlatırken kendi de öğrenmiş oluyor. Mümkünse tek başıma çalışmamayı tercih ediyorum.	Yani tek çalışmak benim genel olarak çok tercih ettiğim bir şey değil ama bu yaptığımız derste çok rahatsız edici derecede yanlış kaldığımı hissetmedim tüm sınıfla beraber aynı anda yaptığımız için kendimi yalnız hissetmedim sonuçta fikir alışverişi de yaptık ara sıra arkadaşlarla. Tek başıma yazarmış gibi hissettirmedi yani bir sorunum yoktu.

Tema: Teknoloji kullanımı
Ön görüşme / son görüşme sorusu: Başvurduğun belirli siteler var mı? İnternet üzerinden araştırmanı nasıl yaptığını anlatabilir misin?

	Ön görüşme	Son görüşme

K1	Google'dan arama dışında mı? **Evet** Ha derinlemesine bilgi almak istediğimde Wikipedia'yı kullanıyorum onun dışında başka yok galiba 2 tane çok kullandığım sözlük var. Biri Tureng diğeri Wordreference	Evet **Değişiklik oldu mu?** Evet oldu **Mesela?** Bir haber sayfasının sitesi, o oldu; farklı çeviri kaynakları oldu, yazdığım bütün yazıyı düzelten, işte correcteurler oldu. Bunlar.
K2	Belli sözlüklerim var genellikle kullandığım ya da Fransızca bir cümle yazdığımda teyit etmek için de yazdığım oluyor. Türkçe Fransızca sözlük kullanıyorum mesela **Hangi sözlüğü kullanıyorsun?** Google Translate	Benim kullandığım sitelerden birkaçı zaten vardı. Ama Fransızca-Fransızca sözlük kullanmaya alıştım ya da correcteur'u bilmiyordum ben Translat'ten bakıyordum genellikle zaten dönem başında söylemiş olmalıyım. "correcteur" u kullanıyorum artık.
K3	Genel olarak Google mesela Translate gibi. İngilizce Fransızca kullanıyorum. Bazı telefon uygulamaları da oluyor ama onlar Fransızca-Fransızca olduğu için zor oluyor.	Yani kullanabileceğim siteler oldu gayet faydalı siteler olduğunu düşünüyorum. Sözlükler, konu anlatımları gayet güzel onlar. Ya da mesela correcteur u kullanırım çünkü gayet faydalı bence.
K4	Benim için internete bağlı olması önemli çünkü seçenek çok fazla, öteki türlü tek kaynağa sınırlı kalmış oluyorum.	Google kullanıyordum genel olarak oradan çıkan sitelerden yardım alıyordum hala aynı şekilde araştırma yapıyorum.
K5	İfademe ağırlık verebilmek konu hakkında bilgi sahibi olmam gerekiyor ki kendi fikirlerimi desteklesin. Hatta konu ile ilgili fikir beyan edenleri daha çok araştırıyorum benim fikrime uygum mu diye baktığım çok oluyor. Bilir kişiler üzerinden ilerliyorum.	Var. **Değişiklik oldu mu?** Evet oldu, daha fazla sözlük kullanmaya başladım öncelikle onun haricinde bir araştırma yapacaksak. Yine internete Fransızca yazarak araştırma yapmaya alıştım. Correcteur u az kullandım çok ta sonrasında böyle bir bakayım demedim pek adetim değil.

K6	Dilbilgisi için YouTube videolarını tercih ederim bazı takip ettiğim kişilerden, kelime için internetten veya mobile uygulamalardan bakıyorum.	Genel olarak aynı siteleri kullanmaya devam ettim. Ama farklı sitelerde öğrendim ve kullandım, reversoyu bilmiyordum, corecteur özelliğini falan ama yine de genel olarak ben teknolojinin düzeltmesine alışamadım, bir hocanın düzeltmesini daha çok istiyorum **Teknolojik düzeltmeyi sevmiyorum dedin, biraz daha açabilir misin?** Şöyle, bilmiyorum, sanki o da bana yanlış gelecek gibi oluyor, öyle hissediyorum. Ondan dolayı hep daima öğretmenime sormayı tercih ediyorum. Benim teknolojiye güvenim yok. Beklide Translate korkusundan dolayı. Daha önce eksik çevirdiği oldu.
K7	Genelde ben, mesela sözlüğü internetten bakıyorum, telefonumda da uygulama var. Derslerde Fransızca-Fransızca evdeyken daha çok Türkçe-Fransızca kullanıyorum.	Başvurduğum belli siteler… 1 tanesi hariç daha önce ziyaret etmemiştim Chat botun verdiği siteleri. Bundan sonra kullanacağımı düşünüyorum. **İşine yarayacağını düşünüyor musun?** "Coreccteur"u kullanırım muhtemelen
K8	Direkt Google a yazıyorum herhangi özel bildiğim bir site yok Google'a yazıyorum hatta bazen siteye bile girmiyorum hatta açıkça söyleyeyim oradan çıkıyor	Bu dönem birçok site öğrendim. Correcteur mesela ama isimleri aklıma gelmiyor şu an kaydetmiştim tekrar bakmam gerekiyor
K9	Genel olarak bilgisayardan yararlanırım. Bir ödevi yaparken anlamadığım cümlelerde mesela sözlükten bakmaktansa bilgisayardan veya telefondan bakıyorum o kelimeye veya bazı sayfalar siteler oluyor yardımcı oluyor o konuyu anlamama. Google a yazarım çıkan birkaç siteye bakarım. Genel olarak zaten çağımızda ilk sayfada çıkıyor karşımıza ilk 3 sayfa çoğu kişinin girdiği sayfalar olduğu için ama gerekirse sonrakilere de bakıyorum.	Yeni siteler öğrendim ama ben fazla öyle siteler kullanan bir insan değilim Google'a yazıyorum hala bir iki siteye göz atıyorum. Ama çok faydalı siteler öğrendik ama aklımda tutmam ama Google da siteleri ararım, artık corecteur yazarım çıkar mesela
K10	Mesela passé composé yazıyorum Google'a. Bir sürü site çıkıyor. Türk	Sitelerin ismi aklımda değil ama birkaç tanesi kullandığım sitelerdi.

	internet sitelerinden değil de Fransızca olan sitelerden bakıyorum onlardan yararlanıyorum. Onlar da yararlı oluyor zaten Grammaire için basılı kitabım var. Genel olarak internete bakıyorum önce çok nadiren kitaptan bakıyorum internetten aradığım bilgiyi bulamadıysam ki internette artık genel olarak bulunuyor her şey, belki kitaplarda vardır diye bakıyorum yoksa	Öğrendiğim siteler de oldu onları kullanırım.
K11	Evet **Biraz daha açabilir misin?** İşte belirli sözlüklerim var İnternette, cevap tatmin edici gelmiyorsa başka kaynaklara yöneliyorum. Konular için de aynı şekilde birkaç farklı kaynak açıp hepsini sentezliyorum çünkü bir tanesi bazen kafa karıştırıcı olabiliyor.	Evet zaten vardı ama mesela grammaire check'ten haberim yoktu benim artık ödev göndermeden önce oradan kontrol ediyorum ya da sizin attığınız Chat botun yani attığı grammaire alıştırma siteleri ondan sonra onlar da çok işlevsel oluyor konulara oradan bakmak çok işlevsel oluyor Fransızcada kaynak bulmak çok zor bir şey çünkü
K12	Sitenin adını hatırlamıyorum logosunu hatırlıyorum. Sözlük kullanıyorum genelde, İngilizce Fransızca bir sözlük	Başvurduğum site sayısı çok arttı. Bu verdiğiniz grammaire testleri sitelerini kullandım Chat botla konuşunca çıkan var ya, onlar. Yapamadıklarıma geri dönüp baktığım oldu. Bazı konu anlatımları sitelerine baktım. Coreccteur'u de kullandım özellikle X hoca kitap ödevi vermişti onu yaparken yazdıklarımı bir de corecteur'e de geçirip kontrol ettim kendim gözle kontrol ettikten sonra

Tema: Yeni teknolojilere karşı bakış açısı / kullanım sonrası bakış açısı
Ön görüşme sorusu: Fransızca konuşan birisini taklit edecek bir yapay zekâ ile çalışacağız önümüzdeki dönem bu tür bir yeni teknolojik araç kullanma konusunda ne düşünüyorsun?
Son görüşme sorusu: Fransızca konuşan birisini taklit eden bir yapay zekâ ile çalıştık dönem boyunca bu yeni teknolojik araç hakkında ne düşünüyorsun?

	Ön görüşme	Son görüşme
K1	Çoğu yapay zekalar hiç tatmin edici olmuyor ama bazıları da tam tersine çok tatmin edici oluyor. Mesela yemek sepeti (online yemek sipariş verme sitesi) canlı destek kısmı	Konuyu bilmesem, contexte'in farkında olmasam a da sizin yazdığınızı, oluşturduğunuzu bilmesem ve bana bir arkadaşım gelip de uzatsa telefonu bak işte

	oluyor. Ne dediğimi anlamıyor mesela o evet hayır dışında cevap kabul etmiyor.	benim bir arkadaşım seninle konuşmak istiyor dese gerçekten yüzde yüz inanırdım ama öncesinden bildiğim için sizin bunu hazırladığınızı bildiğim için hep sizin sesinizle okudum. Yani gerçek olmadığını bildiğim için bana yüzde yüz gerçek gelmedi ama tabi ki ikili konuşma anlamında gerçekti.
K2	Bilmiyorum. Sınıftaki Fransa'dan gelen arkadaşlarla sohbet ediyorum ama hiç tanımadığım bir Fransız'la bir defa iletişime geçtim ama oda şansa. Ben çaba göstermedim ama, öyle denk geldi.	Konular iyi olduğu için motive oldum. Yazmaya daha istekli oldum çünkü konular iyiydi. Konu çeşitliliği hoşuma gitti. Zaten Chatbot böyle farklı geliyor insana artı olarak heves de oldu ona yönelik, onun etkisi de oldu.
K3	Yeni teknoloji belki çok faydalı olamayabilir diye düşünüyorum. Teknolojik imkanlar herkes için eşit olmuyor. Benim için, ben genelde mesela online derslerde kendimi rahat hissetmiyorum. Online, internet üzerinden yapılan çalışmalar beni rahat ettirmiyor.	Bir Fransız'la yazışıyormuş hissine kapıldım yazışırken, çünkü arada bize nasıl olduğumuzu, üniversitenin nasıl gittiğini gibi sorular sormuştu. Bunlar çok hoştu bence o yüzden karşımda sanki bir insan varmış bir Fransız varmış, arkadaşımmış ve bana soruyormuş gibi hissettim.
K4	Taklit eden değil de mesela Fransız olsa, şu an kendime öyle bir güvenim yok ama karşı taraf da bana biraz yardımcı olursa çabuk alışacağımı ve iletişime geçebileceğimi düşünüyorum. Kendimi ifade ederken yanlış kelimeler veya zaman kullanmaktan çekinirim.	Chatbot'la çalışınca daha fazla motive oldum. Daha fazla kendimi ifade etmeyi, Fransızca olarak kendimi ifade etmeyi, yazarak ifade etmeyi daha kolay buldum bu dönem. Dönem çok güzeldi bunu eklemek istiyorum, çok faydalı bir proje oldu bu ileride de böyle devam eder umarım.
K5	Yapay zekâ bizim neslimize göre üretildiği için yani bizim anlamamıza yönelik olduğu için çok da zorlanmam	Gerçek bir insanla yazışma hissi oluştu yazışırken. Özellikle konuya girmeden önce bana sorular sorması ve kendi sorunundan bahsetmesi bir Fransız gibiydi konuya girince ve benden bir şeyler isteyince tabi ki yapay zekâ olduğunu hatırladım

K6	Yeni bir teknoloji kullanabilirim tabi ki. Yapay zekâ da olur ama nasıl olacağını bilmiyorum sadece konu mu verecek bize yazmamız için? Dönem başlayınca anlayacağım.	Bazı yerlerde sizin yazdığınızı hissettiğim için konuşmalarda falan o zaman yapay oldu ama genel olarak bakınca yapay değildi ama sizin yazdığınızı hatırlayınca o yüzden yapaylık kalıyor. Robot yani sonuçta
K7	Benim için yazacağım şeyler kısıtlanır mı bilemedim? şimdi iletişim olacak mı? Chatbot ile konuştuğumda sadece nasılsın ne yapıyorsun diye mi soracak? ama faydalı da olabilir. **Peki çekinir misin kullanmaya?** Anlamakta zorlansam bile hocam, daha önce karşılaşmadım çünkü ama aynı amaç için yapıyoruz, Fransızcayı öğrenmek hemen alışırım o yüzden.	Alışmakta sorun çekmedim. Benim başta bir korkum vardı işte istediğimi yazamayacağım, Fransızca öğrenime yönelik olmaz diye tam tersine çok teşekkür ederim hocam inanılmaz verimli bir dönem oldu. Yazma konusunda kendimi geliştirdiğimi hissediyorum.
K8	Yenilik farklılık bence güzel. Ben yeniliğe her zaman açığım teknoloji ilerliyor yani	Bence güzeldi yani pratikti elle yazmayla uğraşmadık.
K9	Kesinlikle ben alışırım, kullanırım. Günümüzde kullandığımız araçları derste kullanmamız gayet iyi bence	Yani derste olduğumuzu unutmadım ama tabi rahatlık oldu ani biraz daha arkadaşla mesajlaşıyormuşuz gibi durum oldu.
K10	Sizinle alakası yok, yanlış anlamayın ama derste ben karşımdakinin hoca oluşundan çekiniyorum. Siz zaten en çekinmeyeceğimiz hocalardan biri olabilirsiniz. Hocalar yargılayabilir diye çekiniyorum galiba. Yapay zekâ ile devam edeceksek kendimi daha rahat ifade edebilirim bence.	Bazen anlamadığım şeylerde yardım aldım gerçi ama çok hoşuma gitti. Daha motiveydim biraz eğlenceli kısmı da vardı. Gerçekten Fransız biriyle konuşuyormuş gibi oluyordu.
K11	Evet aslında isterdim. O dili oturtmak için daha faydalı olur diye düşünüyorum. Daha pratiğe dökermiş gibime geliyor. Arkadaşlarımla mesela yazma hazırladığımda işte ben ondan o benden öğreniyor, bildiğimiz kadar.	Daha önce konuştuğum bir iki tane Fransız arkadaş vardı onlarda da çok farklı bir konuşma geçmedi zaten Chat botla olan konuşma gibiydi onun böyle işte, Chat botun, “sevgilimden ayrıldım ah!” yapması ya da ne bileyim işte “ödevim var yardım et” demesi falan gayet doğaldı bence Motivasyon olarak çok etki etti bana. Chatbot hem zaten faydalıydı klasik yazma derslerindense hani

		gelip bir şeyler karalamaktansa günlük hayatta daha önce de söylemiştim bunu zaten size günlük hayatta kullandığımız bir şeyi derse uyarlamak hem daha ilgi çekici oluyor hem daha özgür oluyor işte kendimiz istediğimiz bir şeyi araştırıyoruz oraya ekleyebiliyoruz ya da ne bileyim o bize araştıracak şeyler veriyor gibi gibi durumlar olduğu için daha motive edici oldu
K12	Daha rahat iletişime geçebilirim böylece **Kiminle?** Fransızca, Fransızlarla. İki tane yazıştığım Fransız arkadaşım var zaten. Genelde birbirimize komik videolar atıyoruz beraber oyun oynuyoruz. Ben yanlış yaptığımda da düzeltiyorlar sağ olsunlar ben söylemiştim yanlış bir şey yazarsam düzeltebilirsiniz diye	Söyle bir fark oldu hocam kullanınca: bundan önce aldığım yazma derslerinde direkt kâğıda kendi kendime bir şeyler yazıyordum bunda biraz konuşma hissi olduğu için biraz daha güzel hissettim açıkçası yazarken. Hayatımda girdiğim en verimli yazma dersiydi umarım devamı gelir.

Tema: Anksiyete

Ön görüşme sorusu: Sınıfta, hocanın veya sınıf arkadaşlarının fikirlerini yargılamasından veya Fransızca bilgini eleştirmesinden çekinir misin?

Son görüşme sorusu: Sınıfta, hocanın veya sınıf arkadaşlarının fikirlerini yargılamasından veya Fransızca bilgini eleştirmesinden çekindin mi?

	Ön görüşme	Son görüşme
K1	Hayır. Arkadaşımsa çekinmiyorum ama yazdıklarımı gösteriyorum arkadaşım olmasa da çekinmem aslında. Ama hocalarım okuyacaksa durum farklı. Ben hocalarımın birçoğuna saygı duyuyorum ve yazdığım şeylerin çok önemli olmasını istiyorum karşı tarafın ilgisini çekmesini istiyorum karşı taraf değer verdiğimi çaba sarf ettiğimi görsün aynı zamanda saygı gösterdiğimi de görsün. Bu durum hem kısıtlayıcı oluyor aynı anda motive edici oluyor.	Eleştirilirim diye çekinmedim. Zaten arkadaşlarım değil siz gördünüz yazdıklarımı. Ben daha çok hoca ne düşünecek diye çekinirdim ama Chatbotla yazışırken sanki hoca okuyacak gibi değil de ne bileyim ödev hazırlar gibi olmadı. Bir de karşımdaki insanı çok bekletme anksiyetesine de girmiyordum çünkü karşımdaki insan olmadığı için orada dengeliyordu. Ama bir Fransız'la yazışıyor olsam bekleteceğim diye anksiyete yaşardım.

K2	Eleştiriden pek çekinmem ama sınıfta çalışma konusunda mesela grup çalışmasında geri planda kalırsam motivasyonum düşer çünkü ben biraz ön planda olmayı seviyorum, biraz ön plana çıkmayı seviyorum. Moralim bozulursa da bitmiştir düzelmez.	
K3	Kelime ya da grammaire yanlışlarında olabileceğini düşünüyorum. Bilmediğim zaman aslında daha iyi bilen birine sorabilirim ama karşı taraftakinin tepkesinden çekiniyorum, bunu da mı bilmiyorsun diyebilir ya da oldu öğrendik de diyebilir.	Yapay zekanın bir bot olduğunu bildiğim için hiç çekinmedim. Yanlış cevap versem de, yanlış bir şey söylesem de karşılığında bir tepki almayacağımı biliyorum; o yüzden gönül rahatlığıyla istediğimi söyleyebildim, istediğimi yazabildim. Yapay zekâ ile yazışmayı tercih ederim kesinlikle sınıfta beraber çalışmaktansa.
K4	Çok değil. Yazıyı yazarken konudan konuya değişiklik göstereceği için mesela kendi alanımla ilgili bir şey yazmışsam onu yazarken eğlenmiş olurum okuyan da eğelensin isterim o zaman bu beğenilmeli derim ama onun dışında öyle bir kaygı yaşamam.	Şu an örnek aklıma gelmese de daha önce olmuştu zaten genel olarak anksiyete sahibi bir insan olduğum için yapay zekayla yazışırken neredeyse hiç anksiyete yaşamadım, eleştirilirim, fikirlerim beğenilmez gibi kaygılarım olmadı. Ah pardon bir Chat botla yazışırken yaşadım. Örümceklerden bahsediyordu ama o eleştirilirim diye değil genel olarak korku yaşadım
K5	Ya bunu da mı bilmiyor acaba diye benim hakkımda yorum yapar beni eleştirir diye çekindiğim oluyor. Çok basit bir bilgidir belki de ben göremiyorumdur ve karşımdaki kişi beni bu yönde eleştirecektir. Bunu nasıl bilmez? gibi	Hayır hiç düşünmedim hatta içimden ne geldiyse öyle yazdım, hep kendi aklımdan nasıl geçiyorsa öyle yazdım. Normal yazmadan çok daha rahattı öncelikle beyninde toparlıyorsun ama Chatbot buna daha çok yardımcı oldu şöyle başlayalım böyle devam edelim böyle bitirelim diye her seferinde yardımcı olduğu için
K6	Bugüne kadar yazma konusunda hiç yaşamadım. Ben mutlaka yapacağım hoca düzeltir diyorum.	Yok bende zaten yoktu, Chatbotla da olmadı
K7	Öyle bir kaygımın oldu. Onun dışında örnek veriyorum bir şey yazdıysam uzun	Sınıf içi kendimi ifade etmede pek sorun yaşamıyordum zaten ama

	bir şey yazmışımdır arkadaşlarımdan farklıdır ama bu bir fikirdir ve eleştirseler de sorun olmaz. Böylece arkadaşlarım aydınlanır hatta fikrim güzelse hocam bile aydınlanabilir beklide çok iyi bir şey çünkü.	şöyle bir değişiklik oldu Chatbot yönlendirdiği için konuyu anlamama gibi bir durum olmadı. **Fikirlerin yargılanacak diye endişelendin mi?** Zaten siz fikirleri yargılamazsınız hocam.
K8	Evet yüzde yüz. Söyle, yazma kolay kendi başımıza yazıyoruz kimse yargılamıyor, bir bakış falan yok, yazıyoruz geçiyoruz kâğıda ama üzerimde belli bir baskı oluşuyor hoca okuyacak sonra.	Yazışırken hiç olmadı bir rahatlık vardı mesajda olduğu için muhtemelen benim anksiyete yüz yüze olan bir şey yoksa. Ama ne eleştirilirim diye ne Fransızca bilgim için eleştirileceğimi düşünmedim hiç yazışırken, ödev hazırlarken.
K9	Hayır, hata yapmayı normal karşılarım, yapamayacağım korkusunu yaşamam, ben de insanım ve öyle bir şey var hiç hırslı bir insan değilim ben, geçmem yeterli kafasındayım ben. Hatalarımdan ders çıkarırım, ilk hatamdan sonra çalışırım neyi yanlış yaptım diye	Yok hiç tam tersi daha rahat bir ortam olduğu için daha bir mesajlaşır gibi daha rahat bir ortamdı yani.
K10	Arkadaşlarım veya sadece sınıf arkadaşı da olur hiç yaşamıyor ama sizinle konuştuğum zaman oluyor. Sanıyorum sizden çekiniyorum, bilmiyorum. Biz bazen dışarıda buluştuğumuz zaman da Fransızca konuşuyoruz çoğu zaman fikrimi söylüyorum. Hani bir şeyler söylüyorum, bu uzun uzun olmasa da fikrimi belirtebiliyorum. Sanırım öyle.	Fikirlerimi çok ifade eden biri değilim sanırım biraz eğlenceli kısmı da vardı. Fransızcam eleştirilir diye çekinmedim, siz okuyacaksınız sadece çünkü
K11	Yo hayır **Fikrini hiç kısıtlar mısın?** Okul sınırları içinde ister istemez bazı şeyleri kısıtlıyorum ama arkadaşımla alakalı olarak. Hayır öyle pek olmuyor genelde.	Daha çok şeydim "yapayım bitsin of pof" modundayken şimdi biraz daha hem yazma keyfimi arttırdı. Ben kendi kendime kompozisyon yazma da ya da yazma fikirleri oluşturmada sıkıntı çeken bir insanım o biraz yönlendirmesi ve işte dediğim gibi daha bireysel bir işlem gibi olması daha etkili bence
K12	Benim şu an yaşadığım bir anksiyete var. Benim ilk dönem Fransızcam çok iyi değildi ikinci dönem ben çok çalıştım benim Fransızcam baya ilerlerdi yeterlilikten (hazırlık geçme sınavı) 70	Ben genel olarak anksiyete ve depresyon yaşıyorum ama bunun dersle alakası yok.

	aldım (100 üzerinden not verilen bir sınav) ben bölüme geçtiğimde en rahat konuşmayı yapıyordum yazmamdan daha iyiydi konuşmam ondan sonra araya korona girince…X hoca şunu söylemişti «bir şeyi öğrenmeden geçekseniz, geçmeyin» ben de öğretmenlik yapmak istiyordum benim dilbilgim zayıftı dedim ki ben bu dersi bu halde vereceğime hiç vermeyeyim. En azından bir şey öğrenirim dedim. Konuşma egzersizi yapmamış oldum o süre içinde, kendi Fransızcama güvenemedim, yani arkadaşların söyleyeceklerinden çok size rezil olmak size kötü gözükmek beni anksiyete sokuyor. Çünkü ben şey düşünüyorum sınıf arkadaşlarımdan biri bir şey demez ama hocanın şey demesi beni daha çok rahatsız ediyor işte sen 3 senedir bu bölümdesin bu cümleyi kuramıyor musun daha konuşurken falan diye düşünmesi, demese bile düşünmesi ben daha çok rahatsız ediyor	**Chatbotla yazışırken fikirlerim veya Fransızcam yargılanacak diye bir endişen oldu mu?** Söyle bir fark vardı bundan önce aldığım yazma derslerinde direkt kâğıda kendi kendime bir şeyler yazıyordum bunda biraz konuşma hissi olduğu için biraz daha güzel hissettim açıkçası yazarken

Tema: Öğrenme stratejileri kullanımı
Ön görüşme / son görüşme sorusu: Fransızca öğrenmek için nasıl bir yol izliyorsun? Neler yaparsın?

	Ön görüşme	Son görüşme
K1	Ben önce okuyorum, daha sözel bir şeyse çok kez okuduğum oluyor anlamadığım kısımları yazdığım oluyor anlamadığım kısımları tekrar tekrar okuduğum oluyor ama örneğin bir dilbilgisi konusuysa ben bunu yazılı bir kaynaktan okuduktan sonra bunun internetten örneklerini çözüyorum daha sonra çalıştığım konuyu tekrar yazıyorum sonra İnternet üzerinden video izleyip yine İnternet üzerinden alıştırma çözüyorum.	Ben zaten tüm kaynaklardan internet üzerinden çok fazla araştırma yaparak başlıyordum herhangi bir ödevime, çalışmalarıma ama Chatbot daha fazla bilgi almamı sağladı. Yani bu kadar araştırma yapmıyordum.
K2	Başkasına anlatır gibi yapıyorum sadece dediğim gibi çünkü başka şekilde öğrenemiyorum, dinlediğim zaman anlamadığımı hissediyorum. Ya da işte tekrar ederken çok anladığımı düşünmüyorum. Başkasına anlatır gibi	Ben tek başıma oturduğum yerde tekrar edemiyorum. Derste mesela yazışırken bir derste benim koridorda dolaşmama izin verdiniz, o geliyor aklıma. Ben Fransızca öğrenmek için başkasına anlatır gibi yapıyorum.

	yapınca kendimi gaza getiriyorum motive oluyor böylece.	
K3	İnternetten daha kolay ulaşılabiliyor bilgiye. Kitap alma durumu da biraz zor olabiliyor bulamıyorum. Kendimi fazla yetersiz gördüğüm zaman, herkes bir şey söylüyor bazen ben bunu konuşamayacağım diyorsam o zaman işte motivasyonum da kırılır, bazen kendimi sınıfla karşılaştırırım.	Mümkün olsa Chatbot ile çalışırım. Konular birbirinden çok farklıydı, normal daha klasik yazma konuları gibi değildi. Normalde bize genelde essai yazdırılırdı, sadece kendi düşüncelerimizi sorarlardı. Burada ise bir konu üzerinde farklı bir siteye giriyoruz oradan bir şeyi araştırıyoruz, araştırıp okuduktan sonra tekrar onunla ilgili yazıyoruz o yüzden daha bir çeşitlilik vardı ve başarılıydı.
K4	Ders çalışırken internette ararım, kendi notlarım yetersiz olabilir internette arar üzerine aktivite ararım. Kaydederim sitelerimi, tekrar tekrar bakarım gerek oldukça.	Ben zaten İnternet üzerinden çalışıyordum, Fransızca çalışıyordum, yapay zekânız sayesinde yeni birkaç site de öğrendim. Dönem o yüzden benim için çok güzel oldu. Derste dinlemek dışında Internet üzerinden alıştırma konu anlatımıyla vesaire çalışıyorum
K5	Sanırım zamana bırakıyorum çünkü ilk öğrendiğim yabancı dil İngilizce ve Fransızca öğrenirken yaptığım hataları Fransızca öğrenirken yapmamaya çalıştım mesela ful böyle işte teknik anlamda beynime bilgi kazıma. Bunu asla yapmamaya çalıştım. Genel olarak kullanarak işte onu nasıl söylesem, onu bir şekilde hayata geçirmek gerekiyor benim beynime kazınması için. Sınava hazırlanırken de grammaire komsusunda mesela ben her ayrıntısına kadar bilen bir insandım ama kullanmayı hiçbir zaman bilemedim küçücük en kolay grammaire konusunda bile hata yapıyordum yani o bilgiyi asla uygulamaya dökemiyordum.	Ben öğrendiğim şeyi, bilgiyi hayata geçirmek gerekiyor diye düşünüyorum ve bu dönem bunu yapmış olduk aslında bence. Zaten amacı hani yazmak ve sonunda bir metne dönüştürmek, öğrendiğini hemen uygulamak. hatta arkadaşlarımdan yardım da aldım normal bir yazma dersi olsa yardımlaşmaya çok açık olmuyor. Bu da benim çok hoşuma gitti. Birbirimizi arayıp nasıl ilerlettin sen ne yazdın diye birbirimize sorduk. Dönem boyunca yazma konusunda öğrendiklerimizi unutmayacağım bence.
K6	Dilbilgisi için YouTube videolarını tercih ederim bazı takip ettiğim kişilerden, kelime için internetten veya mobile uygulamalardan bakıyorum.	Sanırım dönem başıyla aynı bende, internetten bakıyorum hala. Yazma için sürekli farklı bir şekilde yazıyor olmamız beni yazma türlerine alıştırdı çünkü bu sefer sürekli farklı

		şeyler yazmamız gerekti bu yüzden bana çok katkısı oldu.
K7	Dersten derse değişiyor hocam ben sevmediğim dersi çalışmakta çok zorlanıyorum sanırım beynim kendini tamamen kapatıyor. Sevdiğim bir ders olduğu zaman hızlı öğrenirim.	Benim için dersin ilgimi çekmesi yeterli. Belli bir çalışma yöntemim yok çok şey denerim, bu dönem zaten ders ilgimi çektiği için çalıştım. Chatbot'ta zaten öğrenmek için çok yol vardı bize çok şey yaptırdı, böylece öğrenmiş oldum.
K8	İnternetten çok fazla yardım alıyorum özellikle kelime anlamları için vesaire araştırmalar için olabilir.	Daha önce yazma dersimizde bu tür yenilikler falan yoktu önümüze bir kâğıt geliyordu işte açın yazın biz nasıl yapacağız? ne yazacağız nasıl yazacağız? bu sayede yapay zekâ sayesinde aşamaları görmüş olduk yeni siteler de gördük işte yani bu şekilde.
K9	Sınav öncesi bakıyorum ben daha çok. Fransızcama güveniyorum.	Ben zaten çok fazla ders çalışmıyorum ama bu dersi çalışma konusunda hep şu ana kadar, günümüzde öğretmeni boş boş dinleyip uyuklayıp gibi geçmedi ders daha güzel enerjide geçiyordu daha sıkılmadan ders daha çekici bir hal aldı. Yani derste çalışmış oldum Fransızca çalışmak için yaptığım şeyler arasında sayılabilir mi?
K10	Ben genelde ezberlerim **Başka bir şey yapar mısın?** Hayır, genelde sadece ezberliyorum. Konu neyse ya da sınav öncesi ezberlerim. İşe yaramazsa değiştiririm. Şöyle ezber yapıyorum baktım işime yaramıyor yine tekrar ediyorum anlayana kadar bir şeyler yapmaya çalışıyorum.	Yöntem olarak ben hala ezberlerim galiba, başka türlü öğrenemem galiba. Derste daha motiveydim biraz eğlenceli kısmı da vardı, Chatbot'la yazma konusunda öğrendim ama diğer derslerde ezberlemeye devam ederim.
K11	Eğer hocaya «anlamadım» gibi soruları sorabiliyorsam derste daha iyi öğrenirim ama eğer hocayı çok sevmiyor ya da hani samimi hissediyorsam evet gider kendim	Çeşitlenme oldu ben hep çeşitlilik taraftarıydım derste eğitimin daha tek taraflı olması benim sinirimi bozan rahatsız eden bir şeydi ama

	bakarım bir yerlerden. Öğrenesiye kadar tekrar ederim, ezberlerim konuları.	Chatbot'ta mesela görsel bir şeyle de destekledik okuduk ta tekrar yazdık mail yazdık kendi duygumuzu yazdık vesaire vesaire. Hani daha çeşitlilik olduğu için insanın aklında daha kalan durumlar oldu.
K12	Arada bir tekrar ettiğim oluyor ders şeylerini ama hani böyle sürekli yaptığım düzgün planlama tarzı bir sistemim yok dersine göre açıyorum bakıyorum tekrar ediyorum. Bazen arkadaşlarımı arıyorum kanka anlamadım anlatsana diye bazen derste aldığım notlara bakıyorum.	Ders çalışma sistemim çok çeşitlenmedi değişmedi hocam onu soruyorsanız. Ben çok sorumsuz bir adamım 40 yılda bir ödev yaparım sizin ödevlerinizi hep düzenle yaptım öyle bir faydası oldu bana

Tema: Yazma stratejileri kullanımı

Ön görüşme / son görüşme sorusu: Düşüncelerini yazıya geçirmeden önce bir yazma planı hazırlar mısın?

	Ön görüşme	Son görüşme
K1	Evet hazırlarım. Ben genellikle aklımda plan yaparım kâğıda da döküyorum gerektiğinde. Nasıl hitap etmeliyim nasıl nereden ayırmalıyım nasıl bitirmeliyim ama genelde aklımda yapıyorum.	Ben plan konusuna zaten hâkim olduğumu düşünüyorum yani ama Chat botun öğrettiği şekilde de devam etmeyi düşünüyorum çünkü bir yerde hazırlık aşamasını verimli geçirmeyince konuyu kısıtlıyoruz aslında, bu açıdan, planlama için gayet iyi oldu
K2	Onu denemeye başladım ama vakit çok çabuk bitecek diye panik yapıyorum 1 dakika falan düşünebiliyorum anca sınavdayken süre bitecek hemen diye **Peki ödev yaparken?** Ödev yaparken planlarım. Giriş gelişme sonucu düşünüyorum. Giriş cümlesi ne olabilir diyorum kendi kendime finalde nasıl bitirebilirim gibi düşünüyorum Ana fikir ne olacak diye düşünüyorum. İşte bunlar.	Yani eskiden çok üstünde durmuyordum yani 1 dakika falan düşünüyorum ama bunda şey olması güzeldi mesela bir şeyi yazmadan önce «hadi girişi yazalım, hadi şunu yazalım, hadi bunu yazalım» falan onlar güzeldi. Sadece bazen ne dediğini anlamıyordum. Kafam karıştı bazen. Ama onun dışında Chatbot plan yapmada yardımcı oldu.
K3	Evet yaparım. Genelde planımı kafamda taslak olarak oluştururum.	Hazırlarım, ilk önce neden bahsedebiliriz daha sonra neden bahsedebiliriz…normalde direkt aklımda hızlı hızlı düşünerek aklıma ilk geleni yazardım. Şimdi Chatbot sayesinde daha fazla, yani ilk önce ne dememiz gerektiğine dair daha

		fazla bilgi verdi. Mesela bize hangi kelimelerden kullanmamız gerektiğini hangi bağlaçları kullanmamız gerektiğini, nasıl kullanmamız gerektiğini de gösterdi. Bu yüzden yazma konusunda ilerlediğimi düşünüyorum.
K4	Plan hazırlamayı bildiğimi düşünüyorum. Hazırlıyorum.	Plan zaten hazırlıyordum, aynı sanırım bu konuda bir değişiklik yaşamadım
K5	Evet tabi ki. Önce konu zaten çok önemli konu beynimde oturmalı çok detaylandırıyorum sadece. Çok detaylanınca yazı uzuyor ben yoruluyorum toparlamak çok zor oluyor. Sonuç bir şekilde toparlanıyor ama gelişme kısmında artık ben ne diyeceğim diyorum. Yani sonuca nasıl bağlayacağım ben bunu. **Fikir elemiyorsun o zaman?** Bunu diyemiyorum, bunu da yazmalıyım! diyorum kendime. Bunu da bilmeliler bu benim fikrim gibi hep böyle düşünüyorum o yüzden çok yoruluyorum gelişme kısmında	Plan yapma biçimim değişti. Eskiden seçemiyordum onu fark ettim çok geniş alıyormuşum konuyu konu daha dar olunca daha daraltabilince aslında fikirleri de düzenleyebildim. Plan yapıyordum hocam zaten ama şimdi daha iyi plan yapıyorum.
K6	Yaparım. Genelden özele gitmede sorun yaşamam.	Ne olursa olsun hep plan yaparım.
K7	Giriş gelişme sonuçtan bahsediyorsak yani genel bir plan yapıyorum ama yazmadan önce değil yazmaya başlıyorum sonra sadece giriş var mı? Sonuç yazmalıyım artık gibi benim planlamam.	Plan yapmaya başladım ödevi her yerden yapabiliyorum ve planlama yapmayı öğretiyor. Daha iyi yapabilmemiz için bir olanak.
K8	Yapmaya çalışıyorum aslında ama pek yapabildiğimi de düşünmüyorum. Fransızcama güveniyorum ama nasıl yazabileceğim konusunda o kadar da kendime güvenmiyorum.	Artık hazırlıyorum. Chatbot aşama aşama nasıl yazacağımızı gösterdi aksi takdirde önümüze bir kâğıt geliyor nasıl nereden başlayacağız ben çok zorlanıyordum mesela şu anda daha pratik oldu yani. Başlangıçtan sona kadar nerede başlayacağımı nerede duracağımı falan bu açıdan kolay oldu
K9	Plan yaparım ama çok ayrıntılı bir plan değil, genel olarak ne yazacağıma nasıl yazacağıma karar veririm.	Fransızca yazarken zorlanmıyorum o yüzden aklımdan bir plan yapsam yeterli oluyor bana.

K10	Genelde planlarım ve planıma sadık kalırım biz liseden beri yabancı dil görüyoruz, orda da yazma dersimiz vardı ve yazma değerlendirirken orda da öğretiliyordu girişte ne yazılır gelişmede ne yazılır sonuçta ne yazılır, bu bende bir alışkanlık zaten	Plan kesinkes yaparım. Zaten daha önce de biliyordum plan yapmayı ben liseden beri yabancı dil okuyorum oradan beri yaparım.
K11	Siz anlattıktan sonra başlamıştım (bir önceki dönem yazma konusunda sıkıntı çeken öğrenciler için bir ders saati olarak gerçekleştirilen «yazmada planlama neden önemli, nasıl yapılır» içerikli tek dersi kastediyor)	Eğer bir yazı yazacaksam kafam daha ona göre çalışmaya başladı çünkü daha önce bilmiyordum nasıl yapacağımı bilmiyordum ve bu konuda yönlendirecek çok fazla insan yoktu. Genelde çünkü yazma derslerinde konu verilir ve öğrenci yazar modunda olduğu için burada nasıl araştıracağımı nereden ilerlemem gerektiğine falan yönlendirdiği için hani o biraz daha kafada oturdu evet
K12	Ben plan yapmam hocam. Yazmaya başlarım	Ben gelende plansız yazarım bir şeyleri hala da plansız yazıyorum. Ama gözden geçiriyorum en azından artık daha önce neredeyse hiç gözden geçirmiyordum yazıp gönderiyordum şu an biraz daha bakıyorum.

Tema: Yazma stratejileri kullanımı

Ön görüşme / son görüşme sorusu: Yazını tamamladıktan sonra hatalarını kontrol eder misin?

	Ön görüşme	Son görüşme
K1	Evet her zaman. **Herhangi bir Internet sitesi ya da araçla kontrol eder misin peki?** Hayır sadece kendim	Ben zaten bütün ödevlerimi atmadan önce hep yapıyordum ama bunda her şeyi toparlayıp ta en son size atıyor olmamız daha iyi oldu. **Herhangi bir Internet sitesi ya da araçla kontrol eder misin peki?** Yazdığım bütün yazıyı düzelten, işte "correcteur"ler
K2	Genellikle Word tarzı bir yere yazıp altını çizer o bende onlara bakarım. **Herhangi bir Internet sitesi ya da araçla kontrol eder misin peki?**	Zaten kontrol ediyordum **Herhangi bir Internet sitesi ya da araçla kontrol eder misin peki?**

	Hayır Word yeterli oluyor	Word artı internette Chatbot'un gösterdiği siteler var.
K3	Evet ediyorum. Bağlaçlara dikkat ediyorum sonrasında yazdığımı baştan sonra okuyorum ve yanlış yazdığımı düşündüğüm bir kısım varsa onu düzeltiyorum. **Herhangi bir Internet sitesi ya da araçla kontrol eder misin peki?** Hayır, ben kendim kontrol ediyorum.	Ben zaten kontrol ediyordum ama birkaç düzeltme sitesi ile de kontrol ederim artık "corecteur" olduğunu ben bilmiyordum.
K4	Hızlıca bir kontrol ederim. **Herhangi bir Internet sitesi ya da araçla kontrol eder misin peki?** Hangi sitelerden yapabileceğimi bilmiyorum	Gözden geçirme konusunda kurallara daha fazla dikkat etmeye başladım dilbilgisi kurallarına. Önceden şey gibi düşünüyordum «e zaten doğrusunu bilsem baştan doğrusunu yapardım» yani bunu gözden geçirirken ben hatamı bulamam diye ama bu dönem gözden geçirdikçe hata bulduğumu, bulabildiğimi fark ettim. Yani kendi hatamı da düzeltebiliyormuşum bunu fark ettim. **Herhangi bir Internet sitesi ya da araçla kontrol eder misin peki?** Birkaç site birden öğrendik hocam, onları kullanacağım.
K5	Evet. Fikirleri gözden geçirmek için tekrar okuyorum çünkü grammaire için gözden geçirdiğimde hatalarımı göremiyorum ilk yazdığım hep bana daha doğru geliyor. Konu bütünlüğü cümleler arasında geçişi nasıl kullanmışım onlara dikkat ediyorum akıcılık biraz daha önemli benim için. **Herhangi bir Internet sitesi ya da araçla kontrol eder misin peki?** Çok yanlış geldiğinde kontrol ediyorum diyebilirim. Internet üzerinden kontrol ettiğimde cümlenin İngilizcesini kontrol ediyorum. Fransızca için kontrol siteleri ücretli	Kontrol ediyordum zaten. Çok ayrıntılı şekilde olmasa da ama zaten benim pek yaptığım bir şey değil tekrar tekrar bakmak metnim akıcı olsun bence yeterli. **Herhangi bir Internet sitesi ya da araçla kontrol eder misin peki?** Kullanabileceğim "correcteur"ler var ama bence kontrol etmek çok önemli değil. Hata olması değil metnin akıcı olması önemli çünkü.
K6	Çok ederim **Herhangi bir Internet sitesi ya da araçla kontrol eder misin peki?** Genelde yazdığım yazıyı kurarken mesela çeviriden bakarım, ha bu şekildeymiş derim. Ya da bir cümleyi yazdım, Google Translate ten İngilizce	Kontrol ederim hatta çok ederim **Herhangi bir Internet sitesi ya da araçla kontrol eder misin peki?** Hayır, hep daima öğretmenime sormayı tercih ediyorum. Benim teknolojiye güvenim yok. Beklide

	Fransızca olarak kontrol etmek için bakarım onun dışında hiç kullanmıyorum.	Translate korkusundan dolayı. Daha önce eksik çevirdiği oldu.
K7	Kontrol ederim hocam. Baştan sona okurum. **Herhangi bir Internet sitesi ya da araçla kontrol eder misin peki?** Hayır	Bir kere kontrol ediyordum gözüme çarpan hata varsa düzeltiyordum. Şimdi daha fazla bakıyorum teknolojik araçlarla da bakıyorum.
K8	Kontrol ederim hocam **Herhangi bir Internet sitesi ya da araçla kontrol eder misin peki?** Yok, öyle kontrol etmiyorum.	Birkaç kez bakmaya başladım bu dönem bitince. İşte eskiden sadece kelimelere falan bakardım. Şimdi bağlaçlara bakıyorum, "grammaire" e bakıyorum vesaire. **Herhangi bir Internet sitesi ya da araçla kontrol eder misin peki?** Ben "correcteur"u kullanırım artık. Daha önce böyle bir site olduğunu bilmiyordum.
K9	Tabi ki kontrol ediyorum **Herhangi bir Internet sitesi ya da araçla kontrol eder misin peki?** Gerek duymuyorum	Kontrol ediyorum **Herhangi bir Internet sitesi ya da araçla kontrol eder misin peki?** Google'a sorarım. Sorarım derken "correcteur" yazarım kullanırım. Faydalı bence.
K10	Kontrol ederim mutlaka. Yani etmediğim oluyor ama şöyle ondan da eminim diye düşünüyorum. Çok emin olamadığım cümleleri kontrol ediyorum ama bu her zaman olmuyor. **Herhangi bir Internet sitesi ya da araçla kontrol eder misin peki?** Google Translate bakıyorum, kendi yazdığım cümlelerin doğruluğunu oradan kontrol ediyorum.	Her zaman kontrol ediyordum zaten devam ediyorum kontrol etmeye. **Herhangi bir Internet sitesi ya da araçla kontrol eder misin peki?** Translate kullanıyordum artık "correcteur"de kullanırım.
K11	Tekrar okuma yaparım, yanlış görüyorsam hemen değiştiriyorum **Herhangi bir Internet sitesi ya da araçla kontrol eder misin peki?** Açıkçası Fransızca öyle pek kaynak bulamadım, olsaydı deneyebilirdim ama karşıma hiç çıkmadığı için yapmıyorum.	Çok kontrol etmiyordum ben açıkçası daha çok sadece tekrar okuma yapıyordum şimdi daha ayrıntılı olarak bakıyorum işte sadece "grammaire" değil her şeye bakıyorum. **Herhangi bir Internet sitesi ya da araçla kontrol eder misin peki?** grammaire check'ten haberim yoktu benim artık ödev göndermeden önce

		oradan kontrol ediyorum ya da sizin attığınız Chat botun yani attığı grammaire alıştırma siteleri ondan sonra onlar da çok işlevsel oluyor konulara oradan bakmak çok işlevsel oluyor Fransızcada kaynak bulmak çok zor bir şey çünkü
K12	Ben plan yapmadığımı söylemiştim hocam kontrol de biraz öyle. Yani ederim desem yalan olur.	Ben pek kontrol etmiyordum hocama ama artık birçok şeye dikkat etmeye başladım. Mesela imla kuralları, noktalamalar kelimelerin doğru yazılıp yazılmadığı bir de cümlenin ne kadar güzel durup durmadığı bir cümle yazdıysam güzel duruyor mu diye bakıyorum. Çok bilmediğim bir kalıpta bir cümle kullandım diyelim ya da koyduğum préposition dan emin değilim diyelim hani bitirdiğimde artık o cümleye tekrar dönüp bakıyorum üstünde fikir yürütüyorum acaba doğru mu yapıyorum yanlış mı yapıyorum. Bunu eskiden de yapardım ama çok yapmazdım şimdi daha sık yapıyorum **Herhangi bir Internet sitesi ya da araçla kontrol eder misin peki?** Internet sitesinden çok ben dikkatli bir insan oldum

Tema: Duygusal tutum
Ön görüşme sorusu: Hata, hatalar yaptığında tepkin ne olur?

	Ön görüşme	Son görüşme
K1	Kızarım kendime, evet yani ödev bittikten sonra karşıma alıp iyi yazmışım diyorum ama mesela bir hocama gönderiyorsam o beğenir mi şüphesi aklımda hep oluyor yani kendi güzel yazdığımı bilsem de acaba yeteri kadar güzel yazdım mı düşüncesi bende hep var, her konuda.	Hata yaptığımda hocanın değil Chatbot'un düzeltmesi beni biraz rahatlattı açıkçası. Sitelere yönlendirdi bizi derste, size göndermeden önce pek fazla hata kalmamış olması bence evet yani hata yok denilecek kadar azdı. Bu da beni rahatlattı.
K2	Sen bunu yapamıyorsun K2 derim. Hata yapınca üstüne gitmiyorum pek, zorluklara karşı pek şey yapamıyorum daha rahat olduğum konuları seviyorum	Hata yapınca düzeltme istedi hep yapay zekâ, yapamadığım şeyler kalmıştır yine de ama çok fazla da kalmadı. Kendime kızmadım en

	baya zorlamam gerekir kendimi ve o kadar zorladığım çok az şey vardır. Hata yaparsam moralim bozuluyor ama hata yaparak öğreneceğimi de biliyorum ama yine de bu beni etkiliyor sanki hiçbir zaman yapamayacakmışım gibi gözüküyor.	azından. Arkadaşıma soruyormuşum gibi oldu. Gerçi arkadaşlarıma da sordum aynı anda sanki arkadaşlarıma sormadan veya düzeltmeden önce deneme yapıyormuşum gibi oldu bu dönem
K3	Kendimi fazla yetersiz gördüğüm zaman, herkes bir şey söylüyor bazen ben bunu konuşamayacağım diyorsam o zaman işte motivasyonum da kırılır, bazen kendimi sınıfla karşılaştırırım.	Benim motivasyonum çabuk kırılır hocam. Hata yapınca bazen kendimi yetersiz görürüm.
K4	Hata yaptıysam arkasından doğrusunu beynime daha çabuk kaydedebilirim bir daha bu hatayı yapmamam gerekiyor diye. Kendime öz eleştirir getiririm, şuna daha çok odaklanmam gerekiyor şunu daha çok çalışmalıyım gibi.	Hata yaptığımda kendi kendimi düzeltirim. Chatbot'la hata yapınca düzeltiyor zaten yani siz düzeltmesi için ayarladınız zaten. Kendimi düzeltmiş oldumç
K5	Tepkim olumsuz olur. Her zaman da «yapamıyorsun K5» derim	Hatalar yaptım Chatbot'la yazışırken zaten. Öğrenme fırsatı oldu benim için daha çok yazı yazarken mesela giriş gelişme sonuç olarak buna dikkat ederek yazmayı öğrendim onun dışında çok kötü yazdığımı olay örgüsünü takip etmediğimi fark ettim bu yüzden bunu düzelttim. Bunu öğrenmiş oldum
K6	Yapamazsam kendimi çok eleştiririm, madem biliyorsun neden yapamıyorsun? derim o kadar güvendin kendine demek ki konuşamıyorsun veya yazamıyorsun derim. Sadece dilbilgisi konusunda kendimi takdir ederim, olması gereken bir öğrenciyim ne yapılması gerekiyorsa onu yapıyorum.	Hata yaparsam kendime kızarım hocam. Yani bu dönem hata yapınca tepkimi soruyorsanız yine de kızarım hocam. Bana verilen ödev neyse yaparım zaten de hata yapmak hoşuma gitmiyor.
K7	Eğer bağlaçları mesela çok çalıştıysam artık çalıştım öğrenim dedikten sonra yapamadıysam kendime çok kızarım, çünkü çalışmışım. Beynimde olan bir	Hocam dönem boyunca o kadar çok tekrar ettirdi ki her şeyi sizin yapay zekâ, hata yapma olasılığı pek kalmadı. Yazmayı denerken hatalar

	şeyi kullanmamanın tek sorunu bence stres olmalı. Kendime kızarım ama sonrasında yapman gerekiyor derim. Neden yapamıyorsun diye kendime sorarım.	yaptık ama zaten anladığım kadarıyla onlar hatadan sayılmıyor. En son gönderdiğim ödevde hata kalmışsa bile çok az kalmıştır diye düşünüyorum.
K8	Bir şeyi yapıp yapamadığımı ancak takdir alırsam anlarım. İnsanlar beğenirse ya da hocam güzel bir not verirse ya da ne güzel olmuş derse öyle düşünürüm. **Hata yaptığında tepkin ne olur?** Kendime kızarım, çok kızarım	Hata yaptığımda ben kendime kızarım hocam her zaman.
K9	Hata yapmayı normal karşılarım, yapamayacağım korkusunu yaşamam, ben de insanım ve öyle bir şey var hiç hırslı bir insan değilim ben, geçmem yeterli kafasındayım ben. Hatalarımdan ders çıkarırım, ilk hatamdan sonra çalışırım neyi yanlış yaptım diye	Ben az hata yapıyorum zaten ama yapınca da normal yani zaten, insan olmak hata yapmak demektir. Çalışır düzeltirim bence.
K10	Bence hata yapmak öğrenmemi sağlıyor çünkü ben. Ya örnek vereyim. Bir şey konuşurken Fransızca hata yaptım mesela siz onun daha farklı olduğunu söylüyorsunuz. Öyle kullanma da böyle söyle gibi. Siz öyle söyleyince ben artık onu unutmuyorum, böyle kullanılmıyor hani farklıymış diye	Hata yapmak sorun değil, düzeltilince aklımda kalıyor benim. Dönem boyunca zaten her ders düzeltme oldu, çoğu kaldı benim aklımda. Ben düzeltme yapılınca hoşuma gidiyor. Sizin, yani yapay zekânın yaptığı düzeltmeler daha çok bile olabilir. **Az mıydı?** Hayır, hayır ama düzeltme benim için hata yapınca çok önemli
K11	Kötü yapma sebebime bağlı çünkü bazen üşengeçlikten olabiliyor bazen gerçekten anlamamış oluyorum. Benim yaptığım bir şeydense kızarım ama eğer dış etmenlere bağlıysa kızmam.	Hata konusunda çok fark etti Chatbot hem zaten faydalıydı klasik yazma derslerindense hani gelip bir şeyler karalamaktansa günlük hayatta daha önce de söylemiştim bunu zaten size günlük hayatta kullandığımız bir şeyi derse uyarlamak hem daha ilgi çekici oluyor hem daha özgür oluyoruz işte kendimiz istediğimiz bir şeyi araştırıyoruz oraya ekleyebiliyoruz ya da ne bileyim o bize araştıracak şeyler veriyor gibi gibi durumlar olduğu için hata yaptığımda da motive oldum, sorun etmedim hata yapmayı.

K12	Yani şöyle dersin içerisinde olumlu tetikliyor gaza getiriyor ama başaramazsam eve gidince «yine yapamadım Allah belasını versin ya» falan yapıyorum.	Ya hocam ben zaten çoğunlukla sizin dersinizde hata yaptığım şeylerden öğrendim çünkü size ben çok soru sordum derste ve sorduğum soruların çoğu yaptığım hatalar üzerineydi zaten dolayısıyla genelde hatamdan öğrendim.

Annexe 19

Entretiens semi-dirigé initial et final – Traduit

Entretien initial et entretien final
Thème : Autonomie de l'apprenant
Question de l'entretien initial / Question de l'entretien final : peux-tu prendre en main ton propre apprentissage ou penses-tu avoir besoin d'aide pour ton apprentissage ?

	Entretien initial	Entretien final
K1	Oui. Je trouve toujours plus avantageux de travailler seul. Bien sûr, une aide de l'enseignant peut être meilleur, mais je trouve plus bénéfique de travailler seul sans aucune distraction.	Oui **Comment ?** Avec ce semestre, je pense pouvoir m'exprimer plus facilement. Je suis plus compétent dans la langue quotidienne du français à présent.
K2	Pas toujours. Je suis plus à l'aise à deux. Par deux j'ai l'impression que ça reste mieux dans ma tête. C'est un peu ennuyant tout seul. Je me laisse très vite distraire par moi-même. Je perds ma concentration très rapidement.	J'avais déjà confiance en moi, je peux travailler seul Ce Chatbot a mieux fonctionné pour moi mais parfois, quand je ne le comprenais toujours pas, je demandais simplement à un ami.
K3	En général, j'aime travailler seul et je pense que c'est productif, et je pense que dans certains cas, l'aide d'amis ou d'enseignants peut être prise. Par exemple, s'il y a un sujet difficile en grammaire, parfois nous ne pouvons pas le comprendre lorsque nous travaillons seuls, nous pouvons demander à un ami ou à un professeur pourquoi il y a un problème. Même si nous regardons le corrigé, il est possible que parfois nous ne comprenions pas	Lorsque je travaille seul, j'aime tout planifier moi-même, par exemple en écrivant ou lorsqu'un seul sujet est donné. Le Chatbot nous a guidé, je pense qu'il nous apprend à écrire pour qu'on puisse dire ceci d'abord et ensuite cela, donc je le trouve utile.
K4	Oui, j'aime même plus travailler seul que travailler en groupe. Comme il y a beaucoup d'idées et de voix dans le groupe, j'ai l'impression que mes propres idées sont supprimées, donc je pense que je peux mieux refléter ma propre opinion lorsque je travaille seul.	Déjà, je préférais travailler seul plutôt que de travailler avec les autres. Quand nous avons fait des cours avec le Chatbot, je me suis encore une fois rappelé pourquoi j'adorais ça. En d'autres termes, j'ai pu exprimer mes propres idées confortablement tout au long du semestre et j'ai pu refléter mes propres idées comme je le voulais. Les sujets étaient aussi des sujets où je pouvais m'exprimer.
K5	En général, tout en apprenant une langue, je préfère apprendre avec un professeur, bien sûr, c'est le cas pour l'apprentissage d'une langue étrangère, mais je préfère étudier moi-même dans d'autres cours.	En fait, je peux, mais je préférerais quand même qu'il y ait un professeur dans la classe, mais je peux travailler seul pour le cours d'écriture. Je peux dire que j'ai eu

		(après ce cours) l'habitude d'effectuer des recherches sur Internet.
K6	Si j'ai un professeur avec moi, je deviens nerveux, je préfère toujours étudier seul. Par exemple, disons que c'est un devoir d'écriture, alors peut-être y a-t-il des mots que je ne connais pas, ou c'est un sujet de grammaire, mais comme je prends des notes, je peux le gérer moi-même, je suppose que je n'ai pas beaucoup besoin de professeur, je préfère étudier seul.	Je travaille toujours seul, mais si je ne comprends pas le sujet, alors je demande de l'aide de mes amis mais je préfère quand même travailler seul.
K7	Bien que je préfère travailler seul, je me suis rendu compte que j'avais besoin d'un travail de groupe pour consolider mes connaissances. J'ai un petit déficit d'attention. Il m'est plus difficile d'oublier les informations que j'ai apprises de mes amis. Je préfère travailler à la fois en individuel et en groupe.	Je suis à présent un peu plus habitué à travailler seul. J'ai appris un peu mieux sur quels sites et comment chercher, mais je pense qu'il est plus approprié de travailler à la fois seul et avec mes amis, et pas seulement de travailler seul.
K8	Oui, je préfère, je pense que tu es plus productif seul.	Oui, c'était certainement le cas. Ce semestre, j'ai réalisé que je ne savais pas travailler seul auparavant.
K9	J'aime même plus travailler seul. Il semble que cela s'améliore lorsqu'il est combiné avec la leçon en classe. Je m'ennuie quand j'étudie seul, je ne peux pas le faire s'il n'y a pas de cours en classe. Pour le travail de groupe, je ne travaille pas avec mon ami comme ça parce que je vais certainement papoter.	Je n'ai eu aucun problème à travailler seul ou à travailler de manière autonome, je n'ai toujours aucun problème, mais je préfère le travail de groupe.
K10	Ça change selon la matière. Travailler seul peut parfois être mieux, mais en général, travailler en groupe est plus bénéfique pour moi.	Oui, j'ai bien aimé. Parfois, je recevais de l'aide pour des choses que je ne comprenais pas. Mais j'ai préféré travailler seul que travailler en classe avec un groupe car je me suis rendu compte que j'apprenais mieux tout seul.
K11	Travailler seul est difficile pour moi. Si c'est pendant la journée, je peux étudier plus confortablement s'il y a quelqu'un avec moi, mais si c'est la nuit, il devient plus facile pour moi d'étudier seul, je suis moins distrait, les sons extérieurs, les messages au travail, etc. **Préfères-tu qu'un professeur t'enseigne ou préfères-tu étudier par toi-même ?**	Oui, je peux dire que ma confiance en moi a augmenté. Le fait que les AC semblent parler plus individuellement et diriger la personne a augmenté ma confiance en moi. Je pense que c'est un moyen technologique qui renforce un peu plus la confiance en soi avec l'ajout de l'auto-vérification.

	C'est une situation qui change d'un professeur à l'autre, je pense que si je peux poser des questions /dire au professeur comme "je ne comprends pas", j'apprendrai mieux dans la leçon, mais si je n'aime pas beaucoup le professeur je préfèrerai par moi-même.	
K12	Je préfère travailler avec un groupe d'amis plutôt que dans une classe avec un enseignant. Je préfère aussi travailler avec un groupe d'amis plutôt que de travailler seul. À mon avis, quand une personne travaille seule, parfois elle ne peut pas revenir sur les choses qu'elle sait ou ne sait pas, mais quand elle travaille avec un groupe d'amis, elle voit sa propre erreur et s'il y a quelque chose qui ne va pas, elle peut apprendre de son ami. Il y a aussi quelque chose qu'une personne apprend par elle-même en le racontant à son ami. Je préfère ne pas travailler seul si possible.	Travailler seul n'est pas quelque chose que je préfère en général, mais je n'ai pas eu l'impression de m'être trompé de manière très inquiétante dans cette leçon. Je n'avais pas l'impression d'écrire seul, donc je n'ai pas eu de problème.

Thème : L'utilisation de la technologie
Question de l'entretien initial / Question de l'entretien final : Y a-t-il des sites spécifiques auxquels vous vous référez ? Pouvez-vous nous dire comment vous effectuez vos recherches en ligne ?

	Entretien initial	Entretien final
K1	Autre que Google ? **Oui** J'utilise Wikipedia quand je veux obtenir des informations détaillées, je suppose qu'il n'y en a pas d'autre. Il y a deux dictionnaires que j'utilise fréquemment. L'un est Tureng et l'autre est Wordreference.	Oui **Y a-t-il eu un changement ?** Oui il y en a eu Par exemple ? Le site d'une page d'actualités ; Il y avait différentes sources de traduction, les correcteurs qui corrigeait tout ce que j'écrivais.
K2	J'ai certains dictionnaires que j'utilise habituellement ou quand j'écris une phrase en français, j'écris aussi pour la confirmer. Par exemple, j'utilise un dictionnaire turc-français. **Quel dictionnaire tu utilises ?** Google Translate	J'utilisais déjà certains site Internet que l'AC m'a conseillé d'utiliser. Mais j'ai pris l'habitude d'utiliser un dictionnaire français-français ou encore je ne savais pas qu'il y avait un correcteur. J'utiliserai le correcteur à présent.
K3	En général, j'utilise Google Traduction en mode français-anglais. Il existe aussi quelques applications téléphone, mais c'est difficile car elles sont français-français.	Il y a des sites que je peux utiliser, je pense que ce sont des sites très utiles. Les dictionnaires et les explications sur les sujets sont très bons. Ou, par exemple, j'utiliserai le

		correcteur car je pense que c'est très utile.
K4	Il est important pour moi d'être connecté à internet car le choix (dans ce cas) est nombreux, sinon je suis limité à une seule source.	J'utilisais Google, en général, j'effectue mes recherches toujours de la même manière.
K5	Afin de donner du poids à ma déclaration, j'ai besoin d'avoir des connaissances sur le sujet afin qu'il soutienne mes propres idées. En fait, je recherche davantage les articles des personnes qui expriment leur opinion sur le sujet, et je regarde si cela correspond à mon opinion.	Oui Y a-t-il eu un changement ? Oui, j'ai commencé à utiliser plus de dictionnaires, tout d'abord, si nous allons effectuer des recherches. En plus, je me suis habitué à effectuer des recherches sur Internet en français. J'ai très peu utilisé les correcteurs, je n'ai pas voulu y jeter un œil après.
K6	Je préfère les vidéos YouTube pour la grammaire, pour le vocabulaire je recherche internet ou sur les applications mobiles.	En général, j'ai continué à utiliser les mêmes sites. Mais j'ai appris et utilisé différents sites ce semestre ; je ne connaissais pas le reverso, la fonction correcteur, mais quand même, en général, je ne pouvais pas m'habituer à la correction de la technologie, je veux qu'un professeur corrige **Tu as dit que tu n'aimais pas la correction technologique, peux-tu t'expliquer davantage ?** C'est comme, je ne sais pas, j'ai l'impression que ça va sonner faux pour moi aussi, je sens comme ça. C'est pourquoi je préfère toujours demander à mon professeur. Je n'ai aucune confiance dans la technologie.
K7	Généralement, je regarde le dictionnaire en ligne, par exemple, j'ai une application sur mon téléphone. J'utilise français-français dans les cours ; quand je suis à la maison, j'utilise davantage turc-français.	Les sites avec lesquels nous avons travaillé ce semestre … Sauf un, que je n'avais pas visité auparavant parmi les es sites proposés par le Chatbot. Je pense que je vais les utiliser à partir de maintenant. Penses-tu que ça sera bénéfique ? J'utiliserais probablement le Correcteur
K8	J'écris directement à Google, je ne connais pas de site particulier.	Durant cette période, j'ai appris de nombreux sites. Le C-correcteur par exemple, mais je ne me souviens plus des noms, je les ai enregistrés

		mais il faut que je regarde à nouveau (pour m'en rappeler)
K9	J'utilise généralement l'ordinateur. Quand je fais un devoir, je regarde les phrases que je ne comprends pas, par exemple, depuis l'ordinateur ou le téléphone au lieu de regarder le dictionnaire, cela m'aide à comprendre ce sujet. J'écris sur Google et regarde quelques sites qui apparaissent. En général, c'est déjà sur la première page à notre époque, puisque les 3 premières pages sont les pages que la plupart des gens entrent, mais si nécessaire, je regarde les suivantes.	J'ai appris de nouveaux sites, mais je ne suis pas une personne qui utilise beaucoup ces sites, j'écris à Google. Mais on a appris des sites très utiles, mais je ne m'en souviens plus, mais je peux rechercher les sites sur Google, maintenant. J'écrirai correcteur, par exemple.
K10	Par exemple, je tape « passé composé » sur Google. Il y a beaucoup de sites. Je consulte des sites français, pas des sites turcs. Ils sont également utiles. J'ai un livre imprimé pour la grammaire. En général, je regarde d'abord Internet, très rarement un livre.	Je ne me souviens pas des noms des sites, mais quelques-uns d'entre eux sont des sites que j'utilisai déjà. Il y a aussi des sites que j'ai appris et que je vais utiliser.
K11	Oui J'ai certains dictionnaires que j'ai sur Internet, si la réponse n'est pas satisfaisante, je me tourne vers d'autres ressources. De même, j'ouvre plusieurs sources différentes pour les sujets et je les synthétise tous car l'un d'eux peut parfois prêter à confusion.	Oui, j'en avais déjà, mais par exemple, je ne connaissais pas la vérification grammaire, je vérifie maintenant sur les sites correcteurs avant de soumettre mes devoirs, ou le chat bot que vous avez envoyé, c'est-à-dire les sites d'exercices de grammaire que vous avez envoyés, ils sont très fonctionnels après, il est très fonctionnel de regarder les sujets à partir de là.
K12	Je ne me souviens plus du nom du site, je me souviens du logo. J'utilise habituellement un dictionnaire, un dictionnaire anglais-français.	Le nombre de sites Internet que je connais a considérablement augmenté. J'ai utilisé les sites de test de grammaire que vous avez donnés. J'ai dû contrôler ce que je ne pouvais pas faire. J'ai également utilisé un correcteur, en particulier le professeur X a donné un devoir de livre. En le faisant, j'ai également transféré ce que j'ai écrit au correcteur pour une deuxième vérification.

Thème : point de vue vis-à-vis les nouvelles technologies
Question de l'entretien initial : Nous travaillerons avec une intelligence artificielle qui imitera un francophone, que pensez-vous de l'utilisation d'un tel nouvel outil technologique dans le semestre prochain ?

Question de l'entretien final : Nous avons travaillé, pendant ce semestre, avec une intelligence artificielle qui a imité un francophone, que pensez-vous de ce nouvel outil technologique ?

	Entretien initial	Entretien final
K1	La plupart des intelligences artificielles sont quasi inexistantes, inutile. Mais certaines sont très intelligentes. Par exemple, Yemeksepeti (site de commande de nourriture en ligne) a une section d'assistance en direct. Impossible d'y parler avec, il n'accepte que la réponse « oui »	Si je ne connaissais pas le sujet, je ne connaissais pas le contexte, mais je ne savais pas que vous l'aviez écrit ou créé, et si un ami à moi venait et disait : "Regarde le téléphone, un ami de le mien veut te parler » j'y croirais vraiment à cent pour cent. Je veux dire, parce que je savais que ce n'était pas réel, cela ne me semblait pas réel à cent pour cent, mais bien sûr c'était réel en termes de langage.
K2	Je ne sais pas. Je discute avec des amis de France dans la classe, mais j'ai contacté un Français que je ne connaissais pas une seule fois, mais c'est de la chance. Je n'ai pas fait d'effort, mais c'est comme ça que ça s'est passé.	J'étais motivé parce que les sujets étaient attirants. J'étais plus disposé à écrire parce que les sujets étaient attirants. J'aime la diversité des sujets. En fait, le Chatbot donne une sensation de changement, en plus j'avais de l'enthousiasme pour cette nouveauté, cela a aussi eu un effet.
K3	Je pense que la nouvelle technologie n'est peut-être pas très utile. Les opportunités technologiques ne sont pas égales pour tout le monde. Pour moi, je ne me sens généralement pas à l'aise dans les cours en ligne, par exemple. Les études en ligne ne me mettent pas à l'aise.	Quand j'écrivais, j'avais l'impression d'être en correspondance avec un Français, parce qu'il nous posait des questions comme comment nous allions et comment allait l'université. C'était très gentil de sa part, je pense, alors j'ai eu l'impression qu'il y avait une personne, un Français, un ami qui me demandait tout ça.
K4	Je n'ai pas une telle confiance en moi en ce moment, si ce n'était pas un robot qui imite mais un Français j'hésiterai, je craindrai d'utiliser des mots ou des temps incorrects pour m'exprimer.	J'étais plus motivé lorsque j'ai travaillé avec le Chatbot. Dans cette période, j'ai trouvé plus facile de m'exprimer, de m'exprimer en français, de m'exprimer par écrit. La période a été très agréable, je tiens à ajouter que c'était un projet très utile, j'espère que le projet continuera à l'avenir.
K5	Puisque l'intelligence artificielle est produite selon notre génération, c'est-à-dire que c'est à nous de comprendre, je n'aurais pas de mal à m'y habituer.	Il y avait un sentiment de correspondance avec une personne réelle en écrivant. C'était comme si c'était un vrai Français, qu'il me posait des questions et parlait de son propre problème, mais j'ai compris qu'en fin de compte c'était une

		Intelligence Artificielle quand il m'a demandé de faire ça ou ci.
K6	Bien sûr, je peux utiliser une nouvelle technologie. L'intelligence artificielle est également possible, mais je ne sais pas comment, cela nous donnera-t-il simplement un sujet sur lequel écrire ? Je comprendrai quand le semestre débutera.	A certains moments je me suis rendu compte que c'était vous qui aviez préparé les phrases à ces moments-là, c'était artificiel. Mais la généralité, ce n'était pas artificiel, mais à chaque fois que je me rappelle que c'est vous qui aviez écrit ça redevient artificielle. C'est un robot, après tout.
K7	Je ne sais pas pour l'instant si pas si les choses que je vais écrire seraient restreintes ? Y aura-t-il une communication mutuelle ? Quand je parlerai au Chatbot, il me demandera seulement comment je vais ? Tu hésites donc à l'utiliser ? Même si je peux avoir du mal à comprendre, puisque c'est la première fois que je vais en utiliser dans ce but, l'objectif est commun : apprendre le français. Je m'y habituerai donc facilement.	Je n'ai eu aucun mal à m'y habituer. Au début, je craignais de ne pas pouvoir écrire ce que je voulais, au contraire, je tiens à vous remercier infiniment, mon professeur, c'était un semestre incroyablement productif. J'ai l'impression d'avoir amélioré mes compétences en écriture.
K8	Je suis toujours ouvert à l'innovation, la technologie évolue tellement	Je pense que c'était sympa, donc c'était pratique, on ne s'est pas soucié de l'écriture manuscrite.
K9	Je vais certainement m'y habituer. Je pense que c'est mieux d'utiliser les outils que nous utilisons dans notre vie de tous les jours, dans la leçon.	Je veux dire, je n'ai pas oublié que nous étions dans la classe, mais bien sûr, c'était réconfortant, c'était comme si nous envoyions des textos à un ami.
K10	Cela n'a rien à voir avec vous mais j'ai bien peur que la personne en face de moi soit un enseignant. Vous pouvez déjà faire partie des professeurs avec qui nous n'hésiterons pas travailler. J'imagine que j'ai peur que les professeurs me jugent. Si on continue avec l'intelligence artificielle, je pense pouvoir m'exprimer plus facilement.	Parfois, j'ai reçu de l'aide pour des choses que je ne comprenais pas, mais j'ai vraiment aimé ça. J'étais plus motivé, il y avait une partie amusante. C'était comme si je parlais à un vrai Français.
K11	Oui, en fait je voudrais bien. Je pense qu'il serait utile pour apprendre. Il me semble que ça sera bien pour pratiquer le langage. Par exemple, quand je prépare un écrit avec mes amis, j'apprends de lui et il apprend de moi.	J'avais quelques amis français avec lesquels je parlais et la conversation n'était pas très différente en comparaison avec celle de le Chatbot. Je pense que c'était assez naturel pour lui de faire quelque chose ou de dire "J'ai des devoirs, aide-moi".

		Cela m'a donné beaucoup de motivation. Le Chatbot était déjà utile, plutôt que de venir aux cours d'écriture classique, comme je l'ai déjà dit dans la vie de tous les jours, plutôt que de venir griffonner quelque chose, adapter quelque chose qu'on utilise dans la vie de tous les jours à la leçon est à la fois plus intéressant et plus libre. Les choses que nous voulons dire, nous pouvons l'ajouter là ou je ne sais pas. C'était plus motivant car il y avait des situations qui nous poussaient à faire des recherches.
K12	Je pourrai, par cela, communiquer plus facilement Avec qui ? Avec les Français. J'ai déjà deux amis français avec qui je correspond. Nous nous envoyons généralement des vidéos amusantes et jouons à des jeux ensemble. Ils me corrigent quand je fais une erreur.	Il y a eu une différence : j'avais l'habitude d'écrire quelque chose par moi-même directement sur le papier dans les cours d'écriture, avec le Chatbot je me sentais un peu mieux en écrivant, franchement. C'était le cours d'écriture le plus productif que j'ai jamais suivi de ma vie, j'espère que ça va continuer.

Thème : Anxiété

Question de l'entretien initial/ Question de l'entretien final : : En classe, avez-vous peur que votre professeur ou vos camarades de classe jugent vos idées ou critiquent vos connaissances en français ?

	Entretien initial	Entretien final
K1	Non. Si c'est mon ami, ce ne sera pas un problème. En fait, même si ce n'est pas mon ami, je n'hésiterai pas. Mais si mes professeurs vont le lire, la situation est différente. Je respecte la majorité de mes professeurs et je veux que ce que j'écris soit très important pour eux. C'est à la fois contraignant et motivant.	Je ne craignais pas d'être critiqué. C'est vous qui avait vu ce que j'ai écrit, pas mes amis. J'avais beaucoup plus peur de ce que penserait le professeur à propos de ce que j'ai écrit mais quand je discutais avec le Chatbot, ce n'était pas comme si le professeur allait lire, mais je ne sais pas, ce n'était pas comme si je préparais un devoir. De plus, je n'avais pas l'angoisse de faire attendre la personne devant moi trop longtemps, car il n'y avait personne devant moi, donc c'était en équilibre. Mais si on s'écrivait avec un Français, j'aurais peur de le faire attendre.
K2	Je ne crains pas les critiques, mais si je reste en retrait dans le travail de classe,	

	par exemple, dans le travail de groupe, ma motivation baisse parce que j'aime être un peu au premier plan, j'aime passer au premier plan. Même si je démoralise un fois, c'est fini, je n'arrive plus à me motiver.	
K3	Je pense que oui, pour les fautes de mots ou de grammaire. Quand je ne sais pas, je peux en fait demander à quelqu'un qui sait mieux, mais j'ai peur de la réaction de l'autre partie.	Comme je sais que l'intelligence artificielle était un robot, je n'ai jamais hésité. Je savais que même si je donne la mauvaise réponse ou dis n'importe quoi, je n'obtiendrai pas de réaction négative en retour ; C'est pourquoi je pouvais dire ce que je voulais en toute tranquillité d'esprit, je pouvais écrire ce que je voulais. Je préférerais certainement correspondre avec l'intelligence artificielle plutôt que de travailler ensemble en classe.
K4	Pas beaucoup. Cela varierait d'un sujet à l'autre lors de la rédaction de l'article, par exemple, si j'écrivais quelque chose lié à mon domaine, je m'amuserais en l'écrivant, et j'aimerais que le lecteur s'amuse, alors je dis que cela devrait être aimé, mais à part ça, je n'ai pas une telle anxiété.	Même si je ne peux pas penser à un exemple pour le moment, cela s'est déjà produit. Je suis une personne souffrant d'anxiété en général mais je n'ai presque jamais ressenti d'anxiété en écrivant à l'intelligence artificielle, je n'avais pas de soucis comme je « serais critiqué et mes idées ne seraient pas appréciées ». Oh désolé j'ai vécu une anxiété avec un Chatbot. Il parlait des araignées, mais ce n'est pas une critique, ce ne seulement le fait que j'ai peur des araignées.
K5	Parfois je crains que mes camarades me disent « tu ne sais même pas dire/écrire ça ? », qu'il fasse des commentaires sur moi et qu'ils me critiquent. C'est quelque chose de très simple peut-être et la personne en face de moi peut me critiquer pour cela.	Non, je n'y ai même pas pensé, j'écrivais tout ce qui me passait par la tête, je l'écrivais toujours comme je le pensais. C'était beaucoup plus confortable que l'écrit normal. Tout d'abord vous pensez mais le Chatbot aide aussi à ce point-là : commençons comme ça, continuons comme ça, finissons comme ça etc.
K6	Je n'ai jamais expérimenté d'anxiété pour l'écriture auparavant. Je dis que je vais certainement le faire et le professeur va corriger	Non, je n'en avais pas de toute façon, cela ne s'est pas produit non plus avec les Chatbot.
K7	J'ai déjà vécu une telle anxiété. A part ça, je donne un exemple, si j'écris quelque chose, c'est différent de mes amis, mais	De toute façon, je n'ai pas eu beaucoup de mal à m'exprimer en classe pour l'instant, mais il y a eu

	c'est une idée et ça va s'ils la critiquent. Ainsi, mes amis seront éclairés, et si mon idée est bonne, même mon professeur peut être éclairé, peut-être parce que c'est une très bonne chose.	un changement : puisque le Chatbot me dirigeait, il ne pouvait y avoir aucun cas de non-compréhension du sujet. **As-tu craint que tes idées soient jugées ?** Non je sais que, vous, vous ne jugez aucune idée, monsieur.
K8	Oui, à cent pour cent. C'est facile d'écrire, on écrit tout seul, personne ne juge, il n'y a pas de regard, on écrit, on passe sur le papier, mais il y a une certaine pression sur moi quand j'écris. En plus le professeur le lira plus tard.	Je n'ai eu aucune crainte en écrivant, probablement parce que c'est sous forme de conversation écrite. Mon anxiété, c'est quand je suis face à face avec quelqu'un. Mais je n'ai jamais pensé que je serais critiqué pour ma connaissance du français.
K9	Non, j'accepte de commettre des erreurs, je ne crains pas de ne pas pouvoir le faire, je suis humain aussi et ça existe, je ne suis pas du tout ambitieux. J'apprends de mes erreurs, je travaille après ma première erreur pour voir ma faute.	Non, au contraire, puisque c'est un environnement plus confortable. C'était un environnement plus confortable, plus comme si j'envoyais des textos.
K10	Avec mes amis ou juste un camarade de classe je ne suis pas anxieux(se) du tout. Je pense que j'ai peur de vous, des professeurs, je ne sais pas. Nous parlons parfois français lorsque nous nous rencontrons à l'extérieur, et la plupart du temps, je dis ce que je pense. Vous savez, je dis quelque chose, même si ce n'est pas long, je peux exprimer mon opinion.	Je ne suis pas une personne très expressive, mais je pense que ce semestre était amusant. Je ne craignais pas que mon français soit critiqué car vous étiez le seul à lire ce que j'écrivais.
K11	Non Vous arrive-t-il de vous limitez vous-même ? Je restreins inévitablement certaines choses dans les limites de l'école, avec mes amis, non.	Alors que j'étais en mode "finissons ce que demande le prof", maintenant ça a augmenté un peu plus mon plaisir d'écriture. Je suis une personne qui rencontre des difficultés à écrire à avoir des idées par moi-même, je pense que c'est plus efficace avec l'orientation et comme je l'ai déjà dit, c'est plus un processus individuel, ce qui le rend efficace.
K12	J'ai une anxiété que je vis en ce moment. Mon français n'était pas très bon au premier semestre, j'ai beaucoup étudié au second semestre. Mon français a beaucoup évolué. J'ai obtenu 70 à l'examen final de la classe préparatoire. Un de nos professeur nous avait dit "si tu réussis sans apprendre quelque chose, ne	J'ai de l'anxiété et de la dépression en général, mais cela n'a rien à voir avec le cours. As-tu été inquiet d'être jugé pour tes idées ou ton français en discutant avec le Chatbot ? Il y avait une différence, dans les cours d'écriture que j'ai suivis avant,

	réussis pas". Ma grammaire était faible. Pendant ce temps, je n'avais pas eu d'entraînement à l'oral, je ne pouvais pas faire confiance à mon propre français, alors j'ai eu peur de ce que diraient mes amis ; être vu comme incompétent me rend anxieux. Mes camarades de classe ne me critiqueront pas je pense, mais ça me dérange plus quand le professeur dit quelque chose comme par exemple : ça fait 3 ans que tu étudie le français, tu ne peux pas dire cette phrase ?	j'écrivais quelque chose par moi-même directement sur le papier, mais dans ce cours il y avait un sens, je me sentais mieux franchement, en écrivant.

Thème : Utilisation des stratégies d'apprentissage
Question de l'entretien initial / Question de l'entretien final : comment apprends-tu le français ?

	Entretien initial	Entretien final
K1	Je lis d'abord, je lis plusieurs fois et parfois j'écris les parties que je ne comprends pas. Je lis parfois les parties que je ne comprends pas, mais par exemple, s'il s'agit d'un sujet de grammaire, je le lis à partir d'une source écrite et résous des exemples sur Internet, puis je regarde des vidéos sur Internet et résous des exercices sur Internet.	Je commençais déjà par faire beaucoup de recherches sur internet pour n'importe quel devoirs, études, mais le Chatbot m'a permis d'obtenir plus d'informations. Je ne faisais pas autant de recherches auparavant.
K2	Je fais semblant de l'expliquer à quelqu'un d'autre parce que je ne peux pas apprendre autrement, quand j'écoute, j'ai l'impression de ne pas comprendre. Ou quand je répète, je pense que je ne comprends pas très bien. Quand je fais semblant de le dire à quelqu'un d'autre cela me motive.	Je ne peux pas répéter quand je travaille seul. En classe, par exemple, vous m'avez laissé finir la conversation (avec L'AC) dans le couloir. Pour apprendre le français je fais comme si j'expliquais à quelqu'un d'autre.
K3	L'information est plus facilement accessible sur Internet. J'ai du mal à acheter un livre. Quand je me vois trop insuffisant, tout le monde dit quelque chose et parfois je dis que je ne peux pas en parler, puis je me démotive au travail, parfois je me compare à la classe.	Je travaillerai avec le Chatbot si c'était possible. Les sujets étaient très différents les uns des autres, contrairement aux sujets d'écriture plus classiques. Normalement, nous aurions généralement un essai écrit, les profs demanderaient nos propres pensées. Ici, par contre, on va sur un site différent sur un sujet, on recherche quelque chose à partir de là, on réécrit après recherche et la lecture, donc il y avait plus de diversité et c'était mieux.
K4	Je cherche sur Internet, mes propres notes peuvent être insuffisantes, je cherche des	Je travaillais déjà sur Internet, j'étudiais le français, j'ai aussi appris

	activités. Je sauvegarde mes sites, je les regarde encore et encore quand c'est nécessaire.	quelques nouveaux sites grâce à l'intelligence artificielle. C'est pourquoi c'était si bon pour moi. En plus d'écouter en classe, je travaille sur Internet tout en pratiquant, etc.
K5	Je pense que je vais laisser au temps qui passe faire son travail car j'ai essayé de ne pas faire les erreurs que j'ai faites en apprenant l'anglais, la première langue étrangère que j'ai apprise, En l'utilisant en général, il faut le faire vivre d'une manière ou d'une autre pour qu'il soit gravé dans mon cerveau. Pendant que je me préparais à l'examen, par exemple, j'étais une personne qui connaissait tous les détails de la grammaire, mais je n'ai jamais su utiliser ces informations.	Je pense qu'il est nécessaire de mettre en pratique ce que j'ai appris, les connaissances, et je pense que nous l'avons effectivement fait ce semestre. Le but est de l'écrire et éventuellement de le transformer en texte, d'appliquer immédiatement ce que vous avez appris. J'ai même reçu de l'aide de mes amis, quand c'est une leçon d'écriture normale, ce n'est pas très ouvert à l'aide. J'ai aimé ça aussi. On s'est appelé et on s'est demandé « comment tu avançais, qu'est-ce que tu as écrit ». Je n'oublierai pas ce que nous avons appris sur l'écriture pendant le semestre.
K6	Je préfère les vidéos YouTube pour la grammaire, il y a certaines personnes à qui je suis abonné, pour le vocabulaire je regarde sur internet ou sur les applications mobiles.	Je pense que c'est pareil qu'au début du semestre, je cherche encore sur internet. Le fait que nous écrivions constamment d'une manière différente pour l'écriture m'a habitué aux types d'écriture parce que cette fois, nous devions écrire des choses différentes tout le temps, donc cela m'a beaucoup aidé.
K7	Ça change de leçon en leçon, j'ai du mal à étudier la leçon que je n'aime pas, je pense que mon cerveau s'éteint complètement. J'apprends vite quand j'ai un sujet qui me plaît.	Pour moi, la leçon doit m'intéresser. Je n'ai pas de méthode d'étude en particulier, j'essaie beaucoup de choses, j'ai étudié ce semestre car j'étais déjà intéressé par le cours. Il y avait beaucoup de chose à apprendre dans le Chatbot, ça nous a fait travailler, donc j'ai appris.
K8	Je prends de l'aide de l'Internet, en particulier pour la signification des mots, etc.	Nous n'avions pas de telles innovations dans notre leçon d'écriture auparavant, un papier arrivait, ouvrez-le, comment allons-nous faire ? qu'écrivons-nous comment écrivons-nous… grâce à l'intelligence artificielle, nous avons vu les étapes, nous avons vu de nouveaux sites Internet.

K9	Je regarde avant l'examen. Je fais confiance à mon français.	Je n'étudie pas beaucoup de toute façon, la leçon s'est passée dans une meilleure énergie, la leçon est devenue plus attrayante. Alors, j'ai étudié dans le cours, est-ce que ça peut être compté parmi les choses que je fais pour étudier le français ?
K10	Je mémorise habituellement Feriez-vous autre chose ? Non, je mémorise habituellement. Quel que soit le sujet, je le mémorise avant l'examen. Si ça ne marche pas, je peux changer. Je mémorise comme ça, si je vois que ça ne marche pas pour moi, je le répète encore, j'essaie de faire quelque chose jusqu'à ce que je comprenne.	En tant que méthode, je suppose que je la mémorise encore, je suppose que je ne peux pas l'apprendre d'une autre manière. J'étais plus motivé dans la leçon, il y avait aussi une partie amusante, j'ai appris à écrire avec les Chatbot, mais je continue à mémoriser dans d'autres leçons.
K11	Si je peux poser au professeur des questions du type "je ne comprends pas", j'apprendrai mieux dans le cours, mais si je n'aime pas beaucoup le professeur ou si je me sens sincère, oui, j'irai le/la voir moi-même même. Je répète jusqu'à ce que j'apprenne, je mémorise les sujets.	Il y a eu de la diversité. J'ai toujours été un partisan de la diversité. Le fait que l'éducation soit plutôt unilatérale dans les leçons était quelque chose qui m'agaçait, mais dans le Chatbot, par exemple, nous l'appuyons avec quelque chose de visuel, nous lisons, nous avons réécrit, nous avons écrit un e-mail, nous avons écrit nos propres sentiments et ainsi de suite. Vous savez, parce qu'il y avait plus de diversité, il y avait des situations qui que j'ai pu mémoriser.
K12	Je répète le cours de temps en temps, mais je l'ouvre en fonction de la leçon. Je n'ai pas de système de planification approprié que je fais tout le temps. Parfois j'appelle mes amis si je ne comprends pas, parfois je regarde les notes que j'ai prises en cours.	Mon système d'étude n'a pas beaucoup changé, si c'est ce que vous me demandez, monsieur. Je suis un homme très irresponsable, je fais un devoir tous les 40 ans habituellement mais j'ai toujours fait vos devoirs à temps c'es ce qui a changé pour ce cours.

Thème : Utilisation des stratégies d'expression écrite
Question de l'entretien initial / Question de l'entretien final : préparez-vous un plan d'écriture ?

	Entretien initial	Entretien final
K1	Oui, j'en prépare. Je fais généralement un plan dans ma tête et je le mets sur papier si nécessaire. Comment je dois l'aborder, comment je dois séparer, comment je dois le terminer, mais je le fais généralement dans ma tête.	Je pense que j'ai déjà maîtrisé le sujet du plan, mais je pense que je vais continuer comme je l'ai appris du Chatbot, car on limite le sujet quand on ne passe pas la phase de préparation efficacement, à cet

		égard, c'était très bien pour la planification.
K2	J'ai essayé, mais je crains de ne pas avoir assez de temps Et lorsque tu fais tes devoirs ? Je planifie quand je fais mes devoirs. Je pense au développement à l'introduction. Je me demande ce que pourrait être la phrase d'introduction, je me dis comment je peux finir, je pense quelle sera l'idée principale.	Je veux dire, je ne m'y attardais pas beaucoup, alors j'y réfléchissait une minute environ, mais c'était mieux avec l'AC, par exemple, avant que j'écrive quelque chose, l'AC me disait "écrivons l'introduction, écrivons ceci, écrivons écris ça" etc. Je ne comprenais tout simplement pas ce qu'il disait parfois. J'étais parfois confus. Mais à part cela, le Chatbot a été utile pour faire des plans.
K3	Oui. J'esquisse habituellement mon plan dans ma tête.	J'en fait, de quoi peut-on parler d'abord, puis de quoi peut-on parler… normalement, j'écrirais la première chose qui me passerait par la tête en réfléchissant rapidement. Maintenant, grâce au Chatbot, il a donné plus d'informations, ce que nous devrions dire en premier. Par exemple, il nous a montré quels mots nous devrions utiliser, quelles conjonctions nous devrions utiliser et comment nous devrions les utiliser. Donc je pense que je progresse dans l'écriture.
K4	Je pense que je sais comment faire un plan. J'en prépare.	Je faisais déjà des plans, je pense que c'est pareil, je n'ai pas connu de changement à cet égard.
K5	Oui bien sûr. Tout d'abord, le sujet est déjà très important, il doit rester dans mon cerveau, je ne fais que le détailler. Quand c'est trop détaillé, l'article s'allonge, je me lasse, c'est très difficile de le conclure. Le résultat se redresse tant bien que mal, mais dans la partie développement, je dis « ce que je dirai maintenant ». Alors, comment puis-je le lier à la conclusion ? » **Vous n'y pensez pas alors ?** Je ne peux pas dire ça, je me dis « je dois écrire ça aussi ! ». Ils devraient le savoir aussi, je pense toujours comme ça, la partie développement me fatigue.	Ma façon de planifier a changé. Avant, je ne pouvais pas choisir, je me rendais compte que je prenais trop large, mais quand le sujet est devenu plus étroit, j'ai pu organiser mes idées. Je planifiais, monsieur, mais maintenant je planifie mieux.
K6	J'en fais. Je n'ai aucun problème à passer du général aux détails.	Toujours, je planifie.

K7	Si nous parlons de l'introduction, du développement et de la conclusion, je peux dire que je fais un plan général, mais quand je commence à écrire, mon plan se limite à : « y-a-t-il une introduction ? je dois écrire une conclusion »	J'ai commencé à planifier, je peux faire mes devoirs de n'importe où et ça m'a appris (l'AC) la planification. C'est une opportunité pour nous de faire mieux.
K8	En fait, j'essaie d'en faire, mais je ne pense pas pouvoir le faire très bien. J'ai confiance en mon français, mais je ne suis pas si sûr de savoir comment écrire.	J'en prépare à présent. Le Chatbot nous a montré comment, écrire étape par étape préparer un plan. Sinon un papier venait devant nous, par où commencer, j'avais du mal, par exemple, c'est plus pratique en ce moment. Du début à la fin, où commencer et où s'arrêter était facile à cet égard.
K9	Je fais un plan mais pas un plan très détaillé, je décide généralement quoi écrire et comment écrire.	Je n'ai pas de mal à écrire en français, il me suffit donc de faire un plan dans ma tête.
K10	Je suis généralement mon plan. Nous étudions les langues étrangères depuis le lycée, nous avons eu un cours d'écriture et c'était également enseigné (comment faire un plan)	J'en fait à coup sûr. Je savais déjà planifier, j'étudie une langue étrangère depuis le lycée et j'en fais depuis.
K11	J'ai commencé après que vous ayez expliqué (il s'agit d'une seule leçon en classe préparatoire ; « pourquoi la planification est importante en écriture, comment en faire » réalisé pendant une heure de classe pour les étudiants qui ont eu du mal à écrire au semestre précédent)	A présent, lorsque je vais écrire, je suis prêt à planifier je ne le savais pas avant, je ne savais pas comment le faire, et il n'y avait pas beaucoup de monde pour guider sur ce sujet. Habituellement parce que le sujet est donné dans les cours d'écriture et que l'élève est en mode auteur, il était un peu plus dans la tête. Il (l'AC) m'a indiqué comment faire des recherches etc.
K12	Je ne fais pas de plan, monsieur. Je commence à écrire.	J'écris toujours sans plan. Mais je révise, du moins maintenant je ne révisais presque jamais auparavant, j'écrivais et j'envoyais, maintenant je cherche un peu plus.

Thème : Utilisation des stratégies d'expression écrite
Question de l'entretien initial / Question de l'entretien final : contrôles-tu tes fautes après avoir fini d'écrire ?

	Entretien initial	Entretien final
K1	Oui toujours. Utilises-tu des moyens en ligne ? Non juste moi	Je contrôlais toujours mes devoirs avant de les envoyer. Mais la vérification a été utile (la

		vérification avec le correcteur en ligne) Utilises-tu des moyens en ligne ? Les "correcteurs" qui ont corrigé tout ce que j'ai écrit
K2	Je contrôle ce que Word souligne en rouge. Utilises-tu des moyens en ligne ? Non, Word me suffit.	Je vérifiais déjà mais je vais vérifier avec les correcteurs aussi à présent.
K3	Oui. Je fais attention aux conjonctions, puis je lis ce que j'ai écrit du début à la fin et s'il y a une partie que je pense avoir mal écrite, je la corrige. Utilises-tu des moyens en ligne ? Non, je vérifie moi-même.	Je vérifiais déjà mais je vais vérifier avec les correcteurs maintenant je ne connaissais pas les sites correcteurs.
K4	Je vérifie vite fait. Utilises-tu des moyens en ligne ? Je ne sais pas sur quels sites Internet je peux	J'ai commencé à prêter plus d'attention aux règles lorsqu'il s'agit de revoir les règles de grammaire. J'avais l'habitude de penser comme "si je savais la règle j'aurais écrit sans faute dès le début", alors quand j'examinais cela, je ne pouvais pas trouver mon erreur, mais ce semestre, j'ai réalisé que je pouvais trouver mes erreurs. Alors j'ai réalisé que je pouvais corriger ma propre erreur. Utilises-tu des moyens en ligne ? Nous avons appris plusieurs sites Internet, monsieur, je vais les utiliser.
K5	Oui. Je relis pour réviser mes idées parce que quand je révise pour la grammaire je ne vois pas mes erreurs, la première me semble toujours plus juste. Je fais attention à la façon dont j'utilise la transition entre les phrases… à la cohésion, la fluidité est plus importante pour moi. Utilises-tu des moyens en ligne ? Je peux dire que je le vérifie quand ça a l'air d'être faux. Lorsque je vérifie en ligne, je vérifie l'anglais de la phrase. Les sites Internet pour vérifier en français sont tous payant.	Je vérifiais déjà. Bien que ce ne soit pas très détaillé, mais ce n'est pas quelque chose que je fais beaucoup de toute façon, je pense que c'est suffisant pour garder mon texte fluide. Utilises-tu des moyens en ligne ? Il y a des correcteurs que je peux utiliser, mais je ne pense pas que ce soit très important de vérifier. Parce qu'il est important que le texte soit fluide, pas sans erreurs.
K6	Je vérifie Utilises-tu des moyens en ligne ? J'ai l'habitude de regarder la traduction, par exemple, quand j'écris une phrase, je	Oui je vérifie, même beaucoup Utilises-tu des moyens en ligne ? Non, je préfère toujours demander à mon professeur. Je n'ai aucune

	la vérifie depuis Google Traduction en anglais et en français, mais à part ça je n'en utilise pas.	confiance dans la technologie. Peut-être par peur de la mal traduction.
K7	Je vérifie, monsieur. Je lis mon texte du début à la fin. Utilises-tu des moyens en ligne ? Non	Je vérifiais une fois, s'il y avait une erreur qui attirait mon attention, je la corrigeais. Maintenant je vérifie plus, j'utilise aussi les outils technologiques.
K8	Oui je contrôle monsieur Utilises-tu des moyens en ligne ? Non, je n'en utilise pas.	J'ai commencé à regarder quelques fois après ce semestre. Eh bien, j'avais l'habitude de ne regarder que des mots et des choses comme ça. Maintenant, je regarde les conjonctions, je regarde la "grammaire" etc. Utilises-tu des moyens en ligne ? Je vais utiliser les correcteurs maintenant. Je ne savais pas qu'il existait de tel site auparavant.
K9	Bien sûr que je contrôle Utilises-tu des moyens en ligne ? Je n'en ai pas besoin.	Je contrôle Utilises-tu des moyens en ligne ? Je demanderais à Google. Quand je dis je demanderais je veux dire je taperais « correcteur » sur Google et l'utilisera.
K10	Certainement. Je veux dire, il arrive que je ne le fasse pas, mais je pense que j'en suis sûr. Je vérifie les phrases dont je ne suis pas très sûr, mais cela ne m'arrive pas toujours. Utilises-tu des moyens en ligne ? Je regarde Google Translate, je vérifie l'exactitude des phrases que j'ai écrites à partir de là.	Je vérifiais toujours, je continue à vérifier. Utilises-tu des moyens en ligne ? J'utilisais translate, maintenant je vais aussi utiliser les correcteurs en ligne.
K11	Je relis, si je voix des fautes, je le corrige tout de suite. Utilises-tu des moyens en ligne ? Franchement, je n'ai pas trouvé beaucoup de sources en français. J'aurais essayé s'il y en avait.	Je ne vérifiais pas beaucoup, franchement, je relisais juste, maintenant je regarde ça plus en détail, pas seulement la grammaire, je contrôle tout à présent. Utilises-tu des moyens en ligne ? Je ne connaissais pas le correcteur grammaire, maintenant je vérifie sur un correcteur avant d'envoyer les devoirs, ou j'utiliserai maintenant les sites Chatbot que vous avez envoyé, c'est-à-dire les sites d'exercice de grammaire que vous avez envoyés, ils sont très fonctionnels après cela, il est très

		fonctionnel de regarder les sujets à partir de là, car il est très difficile de trouver des ressources en français.
K12	J'avais déjà dit que je ne faisais pas de plan monsieur, c'est pareil pour le contrôle. Dire que j'en fait serait un mensonge.	Je ne contrôlais pas beaucoup monsieur, mais maintenant j'ai commencé à prêter attention à beaucoup de choses. Par exemple, les règles d'orthographe, la ponctuation, si les mots sont écrits correctement ou non et la qualité de la phrase, je vérifie si elle est belle quand j'écris une phrase. Disons que j'ai utilisé une phrase dont je ne connais pas très bien comment l'utiliser, ou disons que je ne suis pas sûr de la préposition que j'ai mise, vous savez, quand j'ai terminé, je repense à cette phrase et réfléchis à ça, je me demande si je l'ai bien utilisé. J'avais l'habitude de le faire, mais je ne le faisais pas souvent, maintenant je le fais plus souvent. Utilises-tu des moyens en ligne ? Je suis plus prudent à présent

Thème : Attitude psychoaffectif
Question de l'entretien initial / Question de l'entretien final : quel est ta réaction lorsque tu fais des fautes en français ?

	Entretien initial	Entretien final
K1	Je me fâche, oui, mais après, je me dis que je l'ai bien écrit, mais par exemple, si je l'envoie à un prof, j'ai toujours le doute est-ce qu'il va aimer, alors même si je sais que je bien écrit, j'ai toujours l'idée est-ce que j'ai assez bien écrit ?	J'étais franchement soulagé par le fait que ce soit un AC qui me corrige quand je fais une faute et non un professeur. Il nous a dirigé vers des sites pendant les cours, avant de vous envoyer le devoir, il ne restait plus beaucoup de fautes, je pense que oui, donc il n'y avait quasiment plus de fautes. Cela m'a aussi rassuré.
K2	Je me dis « tu n'arrives pas à faire ça K2 ! » Quand je fais des erreurs, je m'en remets peu, je n'arrive pas à surmonter la situation. Pour les matières que j'aime avec lesquelles je suis plus à l'aise, je peux m'efforcer davantage mais il y a très peu de matière dont je suis à l'aise.	Quand je faisais une erreur, l'intelligence artificielle demandait toujours des corrections, même s'il y avait des choses que je ne pouvais pas faire, il ne restait plus grand-chose (les fautes). Au moins, je n'étais pas en colère contre moi-même. C'était comme si je

	Si je fais une erreur, je me démoralise, mais je sais que j'apprendrai en faisant des erreurs, mais cela m'affecte toujours, comme si je ne pourrai jamais le faire.	demandais à mon ami. Bien que j'aie demandé à mes amis en même temps, c'était comme si j'essayais avant de demander à mes amis ou avant de corriger.
K3	Quand je me vois trop insuffisant, tout le monde dit quelque chose et parfois je dis que je ne peux pas en parler, puis je me démotive en classe, parfois je me compare à la classe.	Ma motivation est vite brisée, monsieur. Parfois, je me sens incompétent(e) quand je fais des erreurs.
K4	Si j'ai fait une erreur, je peux alors enregistrer plus rapidement la bonne réponse pour ne pas refaire cette erreur. J'apporte l'autocritique, « je dois me concentrer davantage sur cela », « je dois étudier davantage »	Je me corrige quand je fais une erreur. Lorsque vous faites une erreur avec le Chatbot, il la corrige, je veux dire vous l'avez préparé pour qu'il agisse de cette façon précise. J'ai pu m'auto-corriger
K5	Ma réaction sera négative. Je dis toujours "tu ne peux pas K5"	J'ai déjà fait des erreurs en écrivant au Chatbot. C'était l'occasion d'apprendre pour moi, pendant que j'écrivais, par exemple, j'ai appris à écrire en faisant attention à l'introduction et au développement, à part ça, je me suis rendu compte que je ne suivais pas l'intrigue, donc Je l'ai corrigé. J'ai appris ça
K6	Si je ne peux pas, je serai très critique envers moi-même, si tu sais pourquoi tu n'y arrive pas ? Je me dirais « tu as confiance en toi mais tu n'arrives ni à parler ni à écrire » J'apprécie juste ma grammaire, je suis un(e) étudiant(e) qui a besoin d'être apprécié.	Si je fais une erreur, je serai en colère contre moi-même, monsieur. Donc, si vous me demandez quel était ma réaction lorsque j'ai fait une erreur ce semestre, je me suis quand même mis en colère, monsieur. Je ferais en tout cas les devoirs qu'on m'a donnés, mais je n'aime pas faire d'erreurs.
K7	Si, par exemple, j'ai beaucoup travaillé les conjonctions, je serais très en colère contre moi-même si je ne pouvais pas les utiliser. Je pense que la seule cause de ne pas pouvoir utiliser quelque chose dont j'ai appris ne peut être que le stress. Je serais en colère contre moi-même, mais je dirais « tu dois le faire ». Je me demande pourquoi « tu n'y arrive pas ? »	L'intelligence artificielle nous a fait répéter tellement de fois tout au long du semestre, il ne restait plus beaucoup de possibilité pour faire des erreurs. Nous avons fait des erreurs en essayant d'écrire, mais pour autant que je sache, elles ne comptent pas comme des erreurs. Même s'il y a des erreurs dans le dernier devoir que j'ai envoyé, je pense qu'il y en a très peu.
K8	Je ne saurai si je peux faire quelque chose que si je suis apprécié. Si mon professeur donne une bonne note ou dit que c'est bien.	Quand je fais une erreur, je me fâche toujours contre moi-même, monsieur.

	Quelle sera ta réaction si tu commets une erreur ? Je serais très en colère contre moi-même	
K9	J'accepte de faire des erreurs, je n'ai pas peur d'en faire, je suis humain aussi et ça existe, je ne suis pas du tout ambitieux, ça me suffit d'avoir une note moyenne. J'apprends de mes erreurs, je travaille après ma première erreur pour voir ce que j'ai fait de mal	Je fais peu d'erreurs, mais quand j'en fais, c'est normal, de toute façon, être humain, c'est faire des erreurs. Je pense que je peux les corriger.
K10	Je pense que faire des erreurs m'aide à apprendre parce que je …. Laissez-moi vous donner un exemple. J'ai commis une erreur en parlant en français, par exemple vous dites que ce n'est pas comme ça que ça s'utilise. Ne l'utilise pas comme ça, dis-le comme ça… je ne l'oublie plus.	C'est normal de faire des erreurs, ça reste dans mon esprit une fois corrigé. Au cours du semestre, chaque cours a été corrigé, la plupart sont restés dans ma tête. J'aime quand les corrections sont faites. Il peut y avoir encore plus de corrections faites par vous, par l'intelligence artificielle. Les corrections n'était pas suffisante ? Non, non, mais la correction est très importante pour moi quand je fais une erreur.
K11	Cela dépend de la raison pour laquelle je l'ai mal fait, car parfois cela peut être par paresse, parfois je ne comprends pas vraiment. Si c'est quelque chose que je fais, je me fâche, mais si c'est dû à des facteurs externes, je ne me fâche pas.	Le Chatbot a beaucoup changé mon point de vue envers la faute, plutôt que de venir aux cours d'écriture classique, plutôt que de venir griffonner quelque chose, c'est plus intéressant et plus libre d'adapter quelque chose qu'on utilise dans notre vie quotidienne à la leçon, nous cherchons quelque chose que nous voulons nous-mêmes, nous pouvons l'ajouter. Ou je ne sais pas… Il y avait des situations dans lesquelles nous avons dû faire des recherches, j'étais donc aussi motivé quand je faisais une erreur, faire des erreurs avec le Chatbot ne pas dérangé.
K12	Faire des erreurs c'est positif pendant la leçon, mais si j'échoue, quand je rentre chez moi, je me dis des choses comme "Nom de Dieu, j'ai encore fait des fautes".	Monsieur, j'ai surtout appris des fautes que j'ai commises dans votre leçon parce que je vous ai posé beaucoup de questions dans la leçon et la plupart des questions que j'ai posées concernaient les erreurs que j'avais commises, donc j'ai généralement appris de mes erreurs.

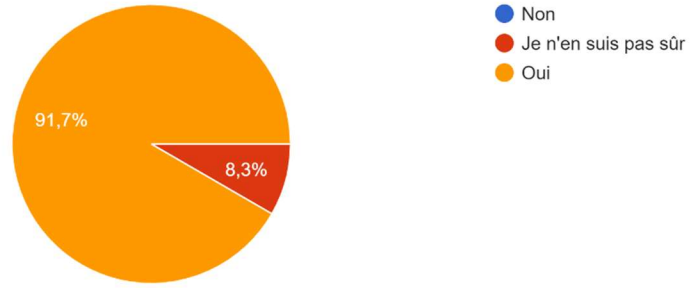
Annexe 20

Les réponses au questionnaire d'auto-évaluation

1er AC

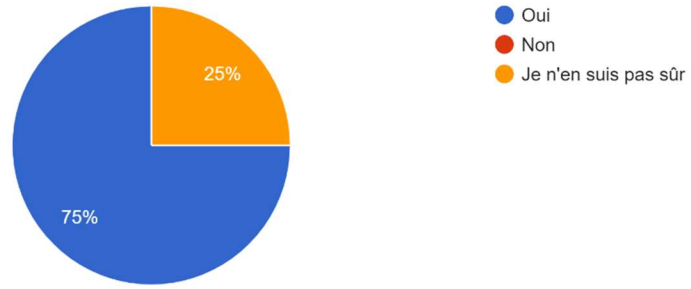
1. Est-ce que j'ai écrit un texte adéquat / adapté au sujet ?

12 yanıt



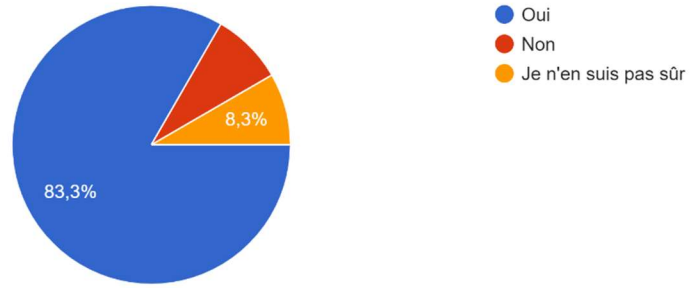
2. Est-ce que j'ai écrit un texte suffisamment long ?

12 yanıt



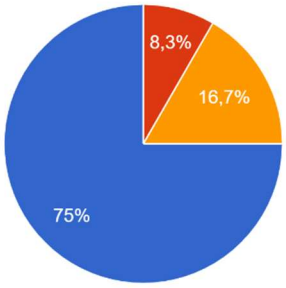
3. Est-ce que j'ai décrit les faits ? les événements ? mes expériences sur le sujet ?

12 yanıt



4. Est- ce que j'ai pu présenter mes sentiments ? / présenter mes réactions ?

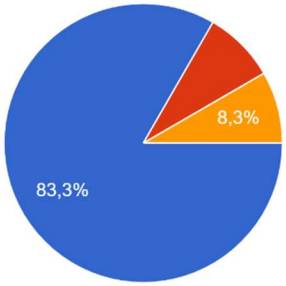
12 yanıt



Oui
Non
Je n'en suis pa sûr

5. Est- ce que j'ai pu donner mes idées ?

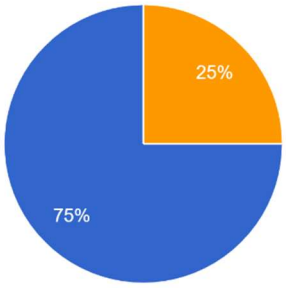
12 yanıt



Oui
Non
Je n'en suis pas sûr

6. Est-ce que j'ai pu relier mes idées ?

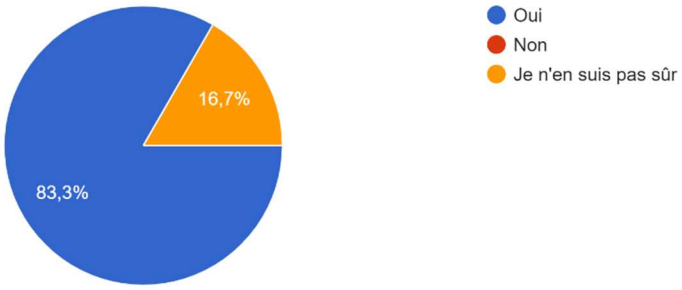
12 yanıt



Oui
Non
Je n'en suis pas sûr

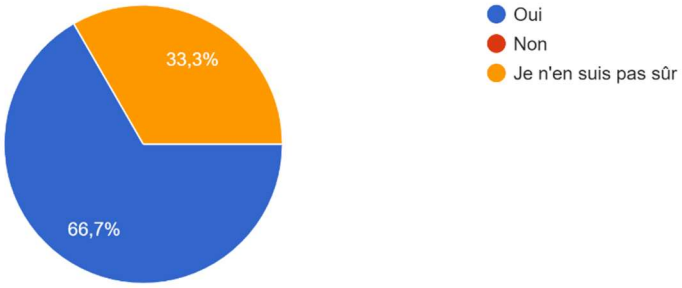
7. Est-ce que j'ai écrit un texte qui s'enchaine (un texte qui n'est pas formé de phrases isolés) ? Est-ce que je donne assez d'informations, d'exemples pour enchainer mon texte ?

12 yanıt



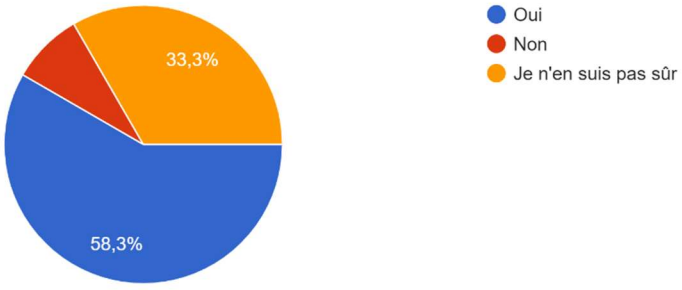
8. Est-ce que j'ai utilisé assez de mots (le vocabulaire relatif au sujet) pour m'exprimer ?

12 yanıt



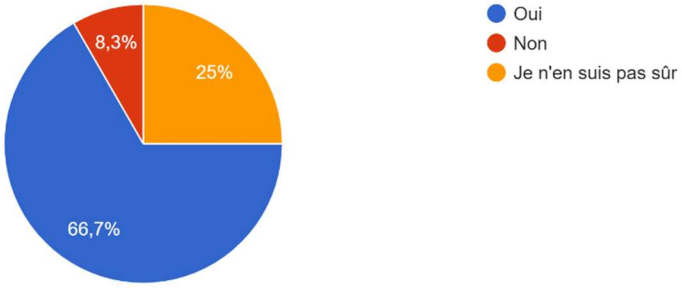
9. Est-ce que je maitrise les mots que j'ai utilisés ? (Bonne utilisation)

12 yanıt



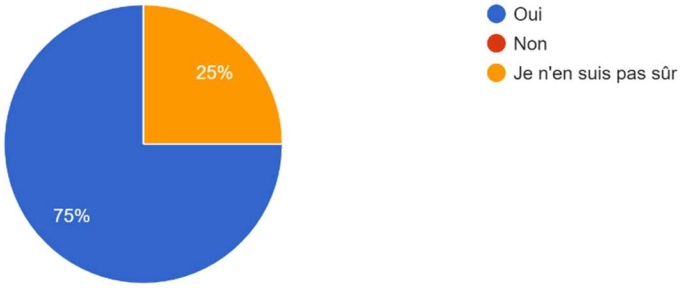
10. Est-ce que j'ai correctement écrit les mots que j'ai utilisés ? (Fautes d'orthographe) ?

12 yanıt



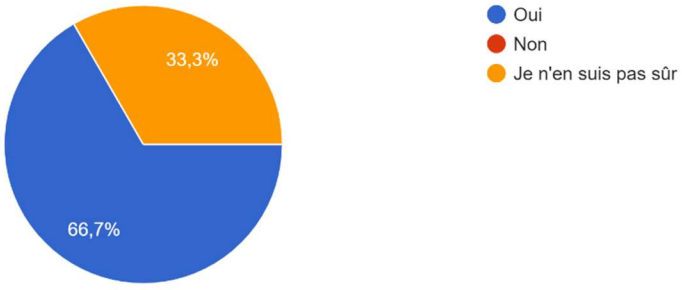
11. Est-ce que j'ai fait attention aux règles grammaticales (la conjugaison, les accords) et orthographiques (les accords, les accents) ?

12 yanıt



12. Est-ce que j'ai respecté les règles de ponctuation ?

12 yanıt

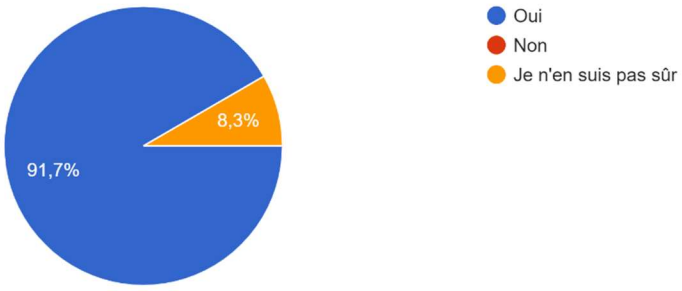


	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12
K1	Oui	Je n'en suis pas sûr	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
K2	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pa sûr	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui	Oui
K3	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui	Oui
K4	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Oui
K5	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Je n'en suis pas sûr	Non	Oui	Je n'en suis pas sûr
K6	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pa sûr	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
K7	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr
K8	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr
K9	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
K10	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui
K11	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Non	Non	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr
K12	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Je n'en suis pas sûr	Non	Oui	Oui	Oui

Les réponses au questionnaire d'auto-évaluation (2eme AC)

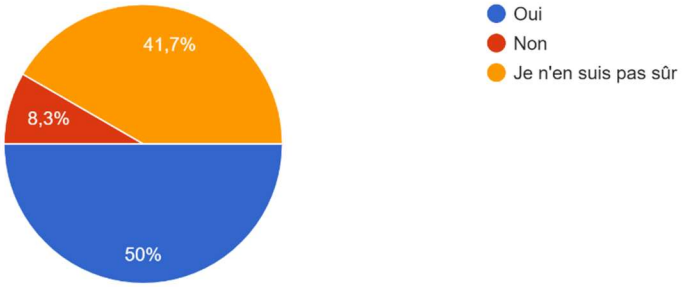
1. Est-ce que j'ai écrit un texte adéquat / adapté au sujet ?

12 yanıt



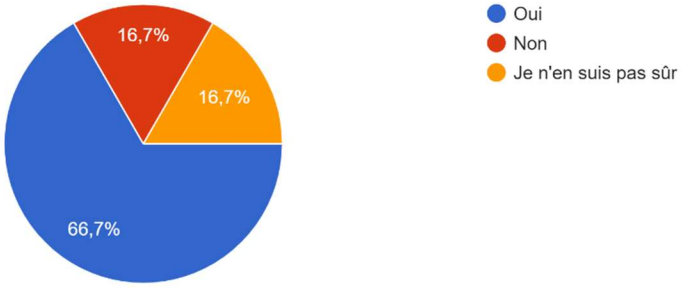
2. Est-ce que j'ai écrit un texte suffisamment long ?

12 yanıt



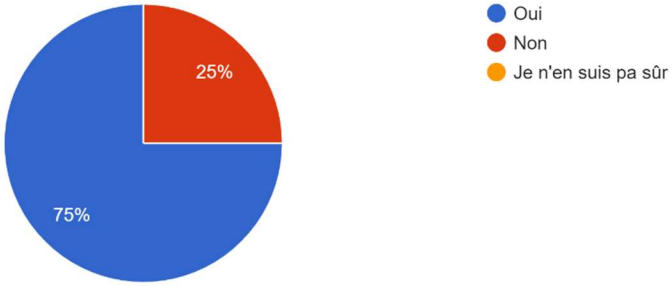
3. Est-ce que j'ai décrit les faits ? les événements ? mes expériences sur le sujet ?

12 yanıt



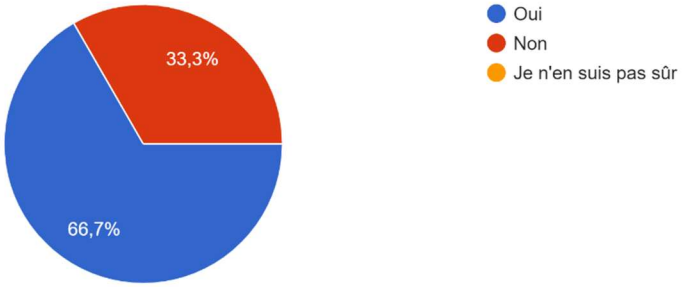
4. Est- ce que j'ai pu présenter mes sentiments ? / présenter mes réactions ?

12 yanıt



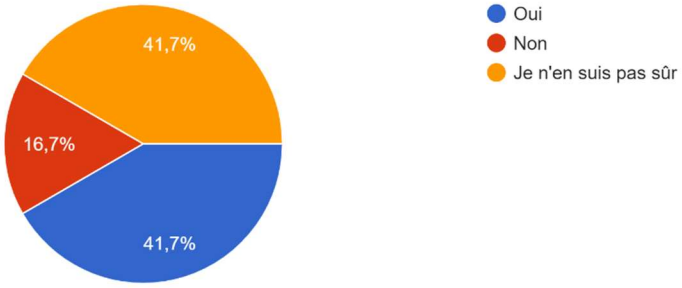
5. Est- ce que j'ai pu donner mes idées ?

12 yanıt



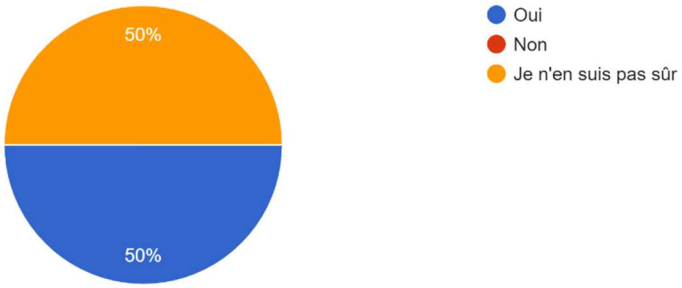
6. Est-ce que j'ai pu relier mes idées ?

12 yanıt



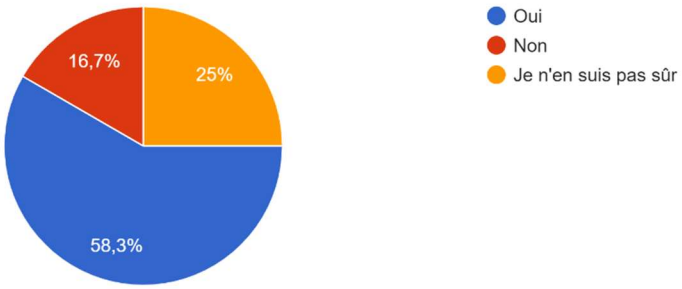
7. Est-ce que j'ai écrit un texte qui s'enchaine (un texte qui n'est pas formé de phrases isolés) ? Est-ce que je donne assez d'informations, d'exemples pour enchainer mon texte ?

12 yanıt



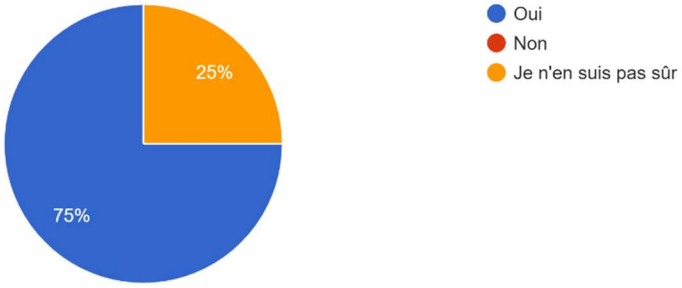
8. Est-ce que j'ai utilisé assez de mots (le vocabulaire relatif au sujet) pour m'exprimer ?

12 yanıt



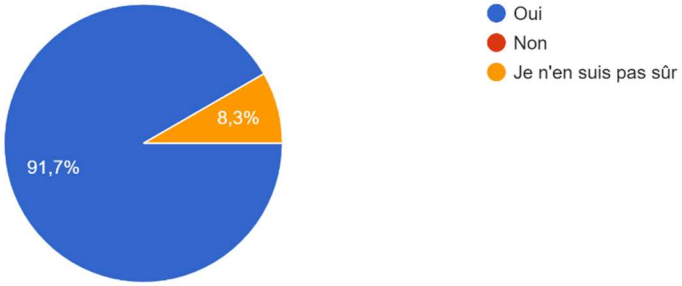
9. Est-ce que je maitrise les mots que j'ai utilisés ? (Bonne utilisation)

12 yanıt



10. Est-ce que j'ai correctement écrit les mots que j'ai utilisés ? (Fautes d'orthographe) ?

12 yanıt



11. Est-ce que j'ai fait attention aux règles grammaticales (la conjugaison, les accords) et orthographiques (les accords, les accents) ?

12 yanıt

12. Est-ce que j'ai respecté les règles de ponctuation ?

12 yanıt

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12
K1	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
K2	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Non	Oui	Oui	Oui	Oui
K3	Oui	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui
K4	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui	Oui
K5	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui
K6	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui
K7	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
K8	Oui	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
K9	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
K10	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
K11	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Oui	Non	Non	Je n'en suis pas sûr	Oui	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui
K12	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui

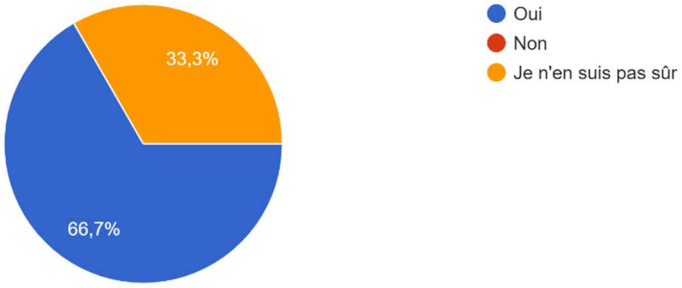
Les réponses au questionnaire d'auto-évaluation (3eme AC)

1. Est-ce que j'ai écrit un texte adéquat / adapté au sujet ?

12 yanıt

2. Est-ce que j'ai écrit un texte suffisamment long ?

12 yanıt



3. Est-ce que j'ai décrit les faits ? les événements ? mes expériences sur le sujet ?

12 yanıt

4. Est- ce que j'ai pu présenter mes sentiments ? / présenter mes réactions ?

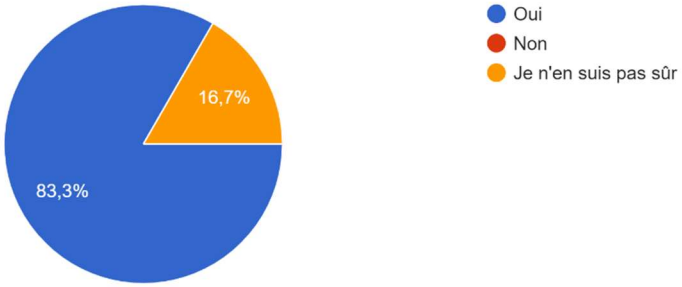
12 yanıt

5. Est- ce que j'ai pu donner mes idées ?

12 yanıt

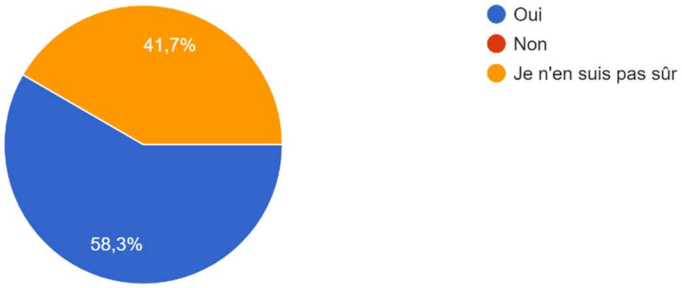
6. Est-ce que j'ai pu relier mes idées ?

12 yanıt



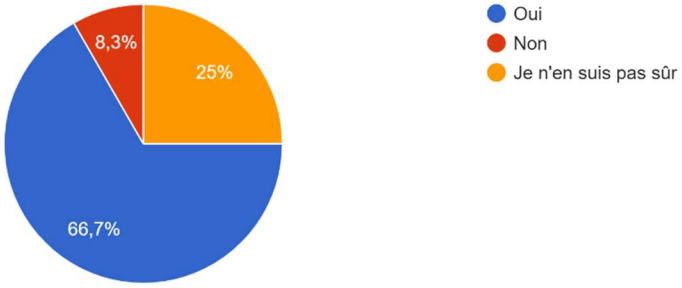
7. Est-ce que j'ai écrit un texte qui s'enchaine (un texte qui n'est pas formé de phrases isolés) ? Est-ce que je donne assez d'informations, d'exemples pour enchainer mon texte ?

12 yanıt



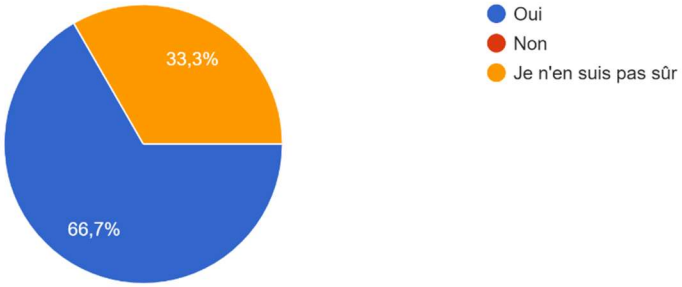
8. Est-ce que j'ai utilisé assez de mots (le vocabulaire relatif au sujet) pour m'exprimer ?

12 yanıt



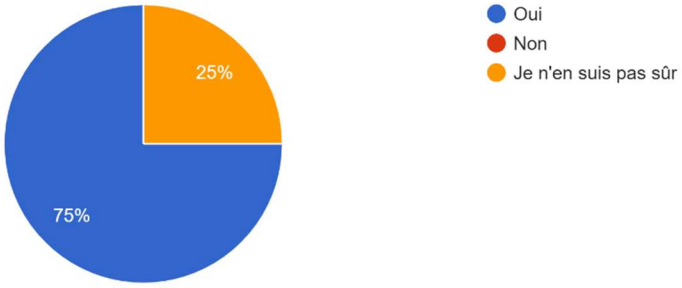
9. Est-ce que je maitrise les mots que j'ai utilisés ? (Bonne utilisation)

12 yanıt



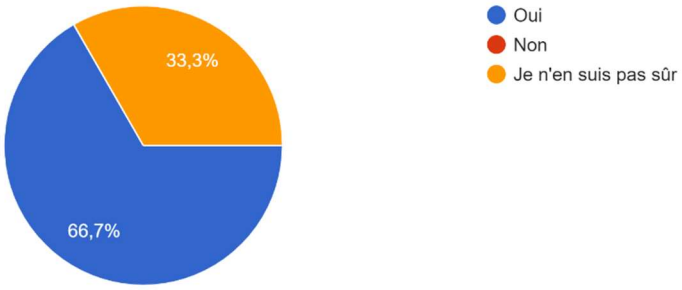
10. Est-ce que j'ai correctement écrit les mots que j'ai utilisés ? (Fautes d'orthographe) ?

12 yanıt



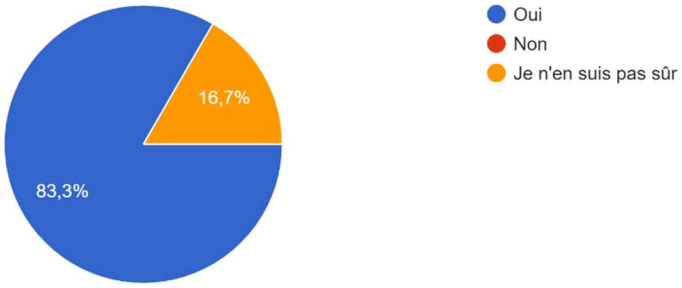
11. Est-ce que j'ai fait attention aux règles grammaticales (la conjugaison, les accords) et orthographiques (les accords, les accents) ?

12 yanıt



12. Est-ce que j'ai respecté les règles de ponctuation ?

12 yanıt

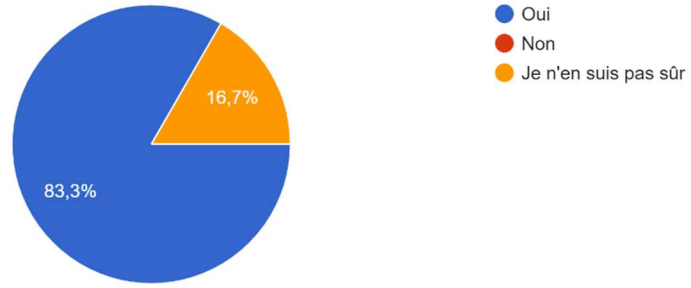


	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12
K1	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui	Oui
K2	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui
K3	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr
K4	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
K5	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui
K6	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
K7	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui
K8	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Oui
K9	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
K10	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui
K11	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr
K12	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui

Les réponses au questionnaire d'auto-évaluation (4eme AC)

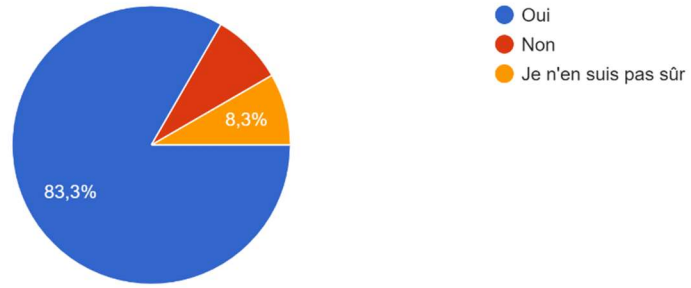
1. Est-ce que j'ai écrit un texte adéquat / adapté au sujet ?

12 yanıt



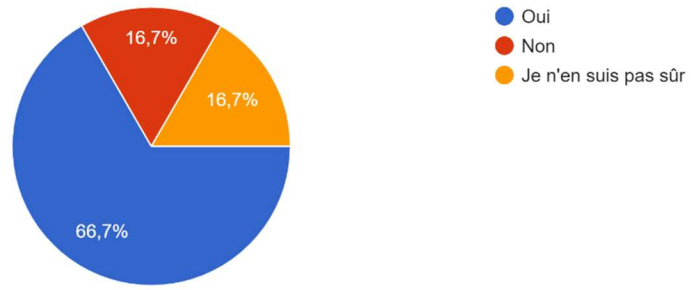
2. Est-ce que j'ai écrit un texte suffisamment long ?

12 yanıt



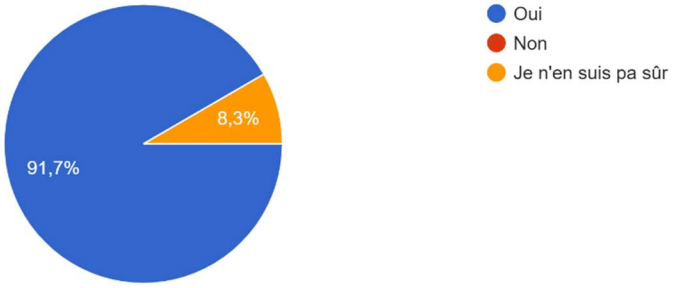
3. Est-ce que j'ai décrit les faits ? les événements ? mes expériences sur le sujet ?

12 yanıt



4. Est- ce que j'ai pu présenter mes sentiments ? / présenter mes réactions ?

12 yanıt

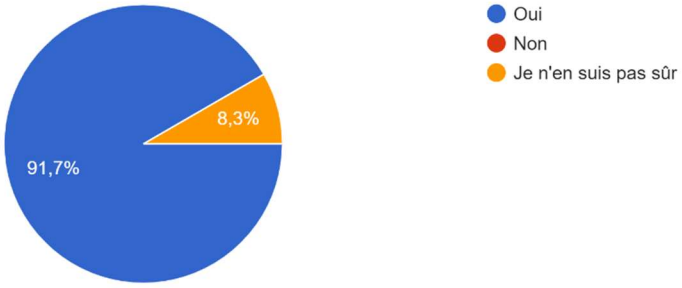


5. Est- ce que j'ai pu donner mes idées ?

12 yanıt

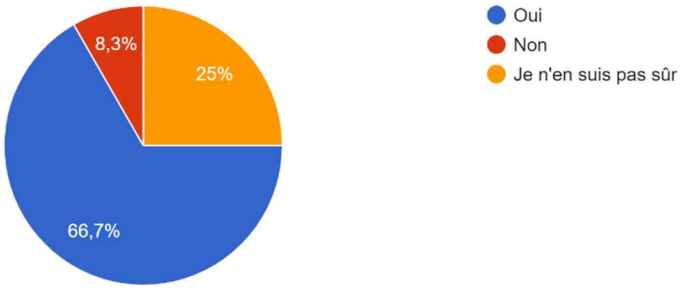
6. Est-ce que j'ai pu relier mes idées ?

12 yanıt



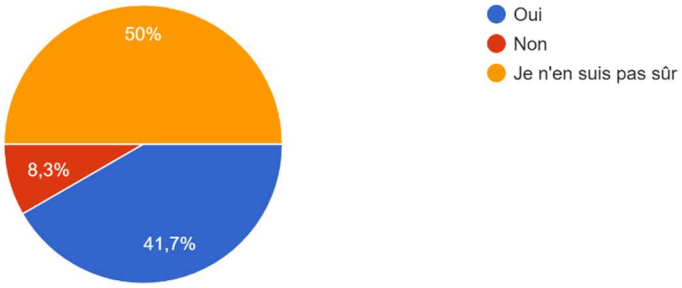
7. Est-ce que j'ai écrit un texte qui s'enchaine (un texte qui n'est pas formé de phrases isolés) ? Est-ce que je donne assez d'informations, d'exemples pour enchainer mon texte ?

12 yanıt



8. Est-ce que j'ai utilisé assez de mots (le vocabulaire relatif au sujet) pour m'exprimer ?

12 yanıt

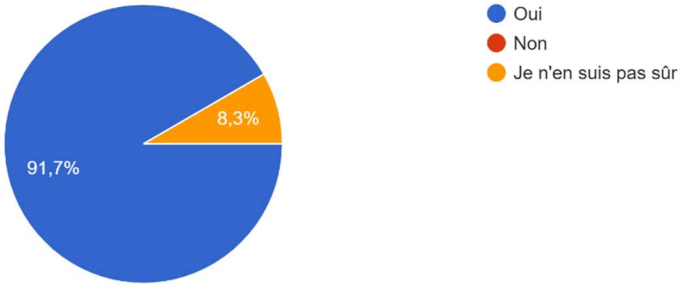


9. Est-ce que je maitrise les mots que j'ai utilisés ? (Bonne utilisation)

12 yanıt

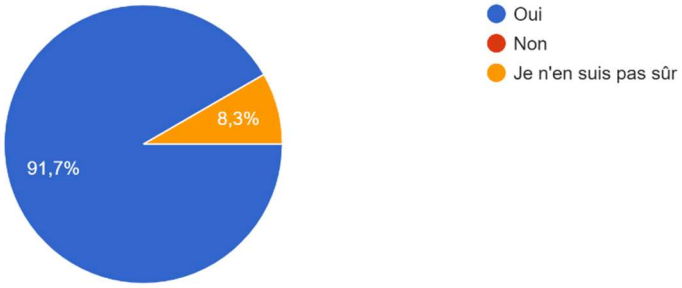
10. Est-ce que j'ai correctement écrit les mots que j'ai utilisés ? (Fautes d'orthographe) ?

12 yanıt



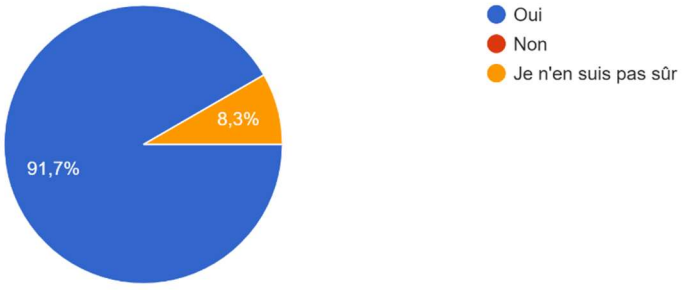
11. Est-ce que j'ai fait attention aux règles grammaticales (la conjugaison, les accords) et orthographiques (les accords, les accents) ?

12 yanıt



12. Est-ce que j'ai respecté les règles de ponctuation ?

12 yanıt



	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12
K1	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
K2	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
K3	Oui	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui	Oui
K4	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui
K5	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui
K6	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pa sûr	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui
K7	Je n'en suis pas sûr	Non	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Non	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui
K8	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Oui
K9	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
K10	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui
K11	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr
K12	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui	Oui

Les réponses au questionnaire d'auto-évaluation (5eme AC)

2. Est-ce que j'ai écrit un texte adéquat / adapté au sujet ? (0 puan)

Oui	11
Non	0
Je n'en suis pas sûr	1

3. Est-ce que j'ai écrit un texte suffisamment long ? (0 puan)

Oui	9
Non	1
Je n'en suis pas sûr	2

4. Est-ce que j'ai décrit les faits ? les événements ? mes expériences sur le sujet ? (0 puan)

Oui	11
Non	0
Je n'en suis pas Sûr	1

5. Est- ce que j'ai pu présenter mes sentiments ? / présenter mes réactions ? (0 puan)

Oui	10
Non	0
Je n'en suis pas sûr	2

6. Est- ce que j'ai pu donner mes idées ? (0 puan)

Oui	11
Non	0
Je n'en suis pas sûr	1

7. Est-ce que j'ai pu relier mes idées ? (0 puan)

Oui	11
Non	0
Je n'en suis pas sûr	1

8. Est-ce que j'ai écrit un texte qui s'enchaine (un texte qui n'est pas formé de phrases isolés) ? Est-ce que je donne assez d'informations, d'exemples pour enchainer mon texte ? (0 puan)

Oui	10
Non	0
Je n'en suis pas sûr	2

9. Est-ce que j'ai utilisé assez de mots (le vocabulaire relatif au sujet) pour m'exprimer ? (0 puan)

Oui	8
Non	0
Je n'en suis pas sûr	4

10. Est-ce que je maitrise les mots que j'ai utilisés ? (Bonne utilisation) (0 puan)

Oui	9
Non	0
Je n'en suis pas sûr	3

11. Est-ce que j'ai correctement écrit les mots que j'ai utilisés ? (Fautes d'orthographe) ? (0 puan)

Oui	7
Non	0
Je n'en suis pas sûr	5

12. Est-ce que j'ai fait attention aux règles grammaticales (la conjugaison, les accords) et orthographiques (les accords, les accents) ? (0 puan)

Oui	9
Non	0
Je n'en suis pas sûr	3

13. Est-ce que j'ai respecté les règles de ponctuation ? (0 puan)

Oui	11
Non	0
Je n'en suis pas sûr	1

Nom-Prénom	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12
K1	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui
K2	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui
K3	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui	Oui
K4	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui
K5	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui
K6	Je n'en suis pas sûr	Oui	Je n'en suis pas Sûr	Je n'en suis pas sûr	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
K7	Oui	Non	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui
K8	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr
K9	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
K10	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui
K11	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Oui
K12	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui	Oui

Les réponses au questionnaire d'auto-évaluation (6eme AC)

2. Est-ce que j'ai écrit un texte adéquat / adapté au sujet ? (0 puan)

Oui	11
Non	0
Je n'en suis pas sûr	1

3. Est-ce que j'ai écrit un texte suffisamment long ? (0 puan)

Oui	6
Non	1
Je n'en suis pas sûr	5

4. Est-ce que j'ai décrit les faits ? les événements ? mes expériences sur le sujet ? (0 puan)

Oui	9
Non	2
Je n'en suis pas Sûr	1

5. Est- ce que j'ai pu présenter mes sentiments ? / présenter mes réactions ? (0 puan)

Oui	11
Non	0
Je n'en suis pas sûr	1

6. Est- ce que j'ai pu donner mes idées ? (0 puan)

Oui	10
Non	2
Je n'en suis pas sûr	0

7. Est-ce que j'ai pu relier mes idées ? (0 puan)

Oui	12
Non	0
Je n'en suis pas sûr	0

8. Est-ce que j'ai écrit un texte qui s'enchaine (un texte qui n'est pas formé de phrases isolés) ? Est-ce que je donne assez d'informations, d'exemples pour enchainer mon texte ? (0 puan)

Oui	9
Non	0
Je n'en suis pas sûr	3

9. Est-ce que j'ai utilisé assez de mots (le vocabulaire relatif au sujet) pour m'exprimer ? (0 puan)

Oui	6
Non	0
Je n'en suis pas sûr	6

10. Est-ce que je maitrise les mots que j'ai utilisés ? (Bonne utilisation) (0 puan)

Oui	10
Non	0
Je n'en suis pas sûr	2

11. Est-ce que j'ai correctement écrit les mots que j'ai utilisés ? (Fautes d'orthographe) ? (0 puan)

Oui	9
Non	0
Je n'en suis pas sûr	3

12. Est-ce que j'ai fait attention aux règles grammaticales (la conjugaison, les accords) et orthographiques (les accords, les accents) ? (0 puan)

Oui	9
Non	0
Je n'en suis pas sûr	3

13. Est-ce que j'ai respecté les règles de ponctuation ? (0 puan)

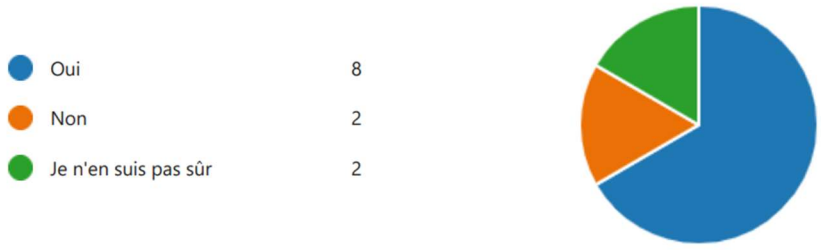
Oui	10
Non	0
Je n'en suis pas sûr	2

Colonne1	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12
K1	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Non	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui
K2	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui	Oui
K3	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui
K4	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Oui
K5	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui	Oui
K6	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui	Oui
K7	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Je n'en suis pas sûr	Non	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui
K8	Oui	Oui	Je n'en suis pas Sûr	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Oui
K9	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
K10	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr
K11	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr
K12	Oui	Je n'en suis pas sûr	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui

Les réponses au questionnaire d'auto-évaluation (7eme AC)

2. Est-ce que j'ai écrit un texte adéquat / adapté au sujet ? (0 puan)

3. Est-ce que j'ai écrit un texte suffisamment long ? (0 puan)



4. Est-ce que j'ai décrit les faits ? les événements ? mes expériences sur le sujet ? (0 puan)

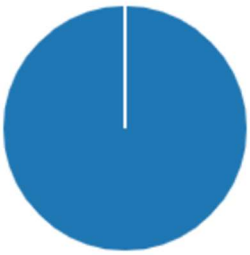
Oui	10
Non	1
Je n'en suis pas Sûr	1

5. Est- ce que j'ai pu présenter mes sentiments ? / présenter mes réactions ? (0 puan)

Oui	11
Non	1
Je n'en suis pas sûr	0

6. Est- ce que j'ai pu donner mes idées ? (0 puan)

Oui	12
Non	0
Je n'en suis pas sûr	0



7. Est-ce que j'ai pu relier mes idées ? (0 puan)

Oui	11
Non	0
Je n'en suis pas sûr	1

8. Est-ce que j'ai écrit un texte qui s'enchaine (un texte qui n'est pas formé de phrases isolés) ? Est-ce que je donne assez d'informations, d'exemples pour enchainer mon texte ? (0 puan)

Oui	9
Non	1
Je n'en suis pas sûr	2

9. Est-ce que j'ai utilisé assez de mots (le vocabulaire relatif au sujet) pour m'exprimer ? (0 puan)

Oui	6
Non	0
Je n'en suis pas sûr	6

10. Est-ce que je maitrise les mots que j'ai utilisés ? (Bonne utilisation) (0 puan)

Oui	11
Non	0
Je n'en suis pas sûr	1

11. Est-ce que j'ai correctement écrit les mots que j'ai utilisés ? (Fautes d'orthographe) ? (0 puan)

Oui	9
Non	0
Je n'en suis pas sûr	3

12. Est-ce que j'ai fait attention aux règles grammaticales (la conjugaison, les accords) et orthographiques (les accords, les accents) ? (0 puan)

Oui	8
Non	0
Je n'en suis pas sûr	4

13. Est-ce que j'ai respecté les règles de ponctuation ? (0 puan)

Oui	11
Non	0
Je n'en suis pas sûr	1

Colonne1	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12
K1	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui	Oui
K2	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
K3	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui	Oui
K4	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui
K5	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui	Oui
K6	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Oui
K7	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui
K8	Oui	Oui	Je n'en suis pas Sûr	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr
K9	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
K10	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
K11	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui	Oui
K12	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui

Les réponses au questionnaire d'auto-évaluation (8eme AC)

2. Est-ce que j'ai écrit un texte adéquat / adapté au sujet ? (0 puan)

Oui	10
Non	0
Je n'en suis pas sûr	2

3. Est-ce que j'ai écrit un texte suffisamment long ? (0 puan)

Oui	8
Non	0
Je n'en suis pas sûr	4

4. Est-ce que j'ai décrit les faits ? les événements ? mes expériences sur le sujet ? (0 puan)

Oui	8
Non	1
Je n'en suis pas Sûr	3

5. Est- ce que j'ai pu présenter mes sentiments ? / présenter mes réactions ? (0 puan)

Oui	8
Non	2
Je n'en suis pas sûr	2

6. Est- ce que j'ai pu donner mes idées ? (0 puan)

Oui	10
Non	1
Je n'en suis pas sûr	1

7. Est-ce que j'ai pu relier mes idées ? (0 puan)

Oui	10
Non	1
Je n'en suis pas sûr	1

8. Est-ce que j'ai écrit un texte qui s'enchaine (un texte qui n'est pas formé de phrases isolés) ? Est-ce que je donne assez d'informations, d'exemples pour enchainer mon texte ? (0 puan)

Oui	10
Non	0
Je n'en suis pas sûr	2

9. Est-ce que j'ai utilisé assez de mots (le vocabulaire relatif au sujet) pour m'exprimer ? (0 puan)

Oui	10
Non	0
Je n'en suis pas sûr	2

10. Est-ce que je maitrise les mots que j'ai utilisés ? (Bonne utilisation) (0 puan)

Oui	10
Non	0
Je n'en suis pas sûr	2

11. Est-ce que j'ai correctement écrit les mots que j'ai utilisés ? (Fautes d'orthographe) ? (0 puan)

Oui	9
Non	0
Je n'en suis pas sûr	3

12. Est-ce que j'ai fait attention aux règles grammaticales (la conjugaison, les accords) et orthographiques (les accords, les accents) ? (0 puan)

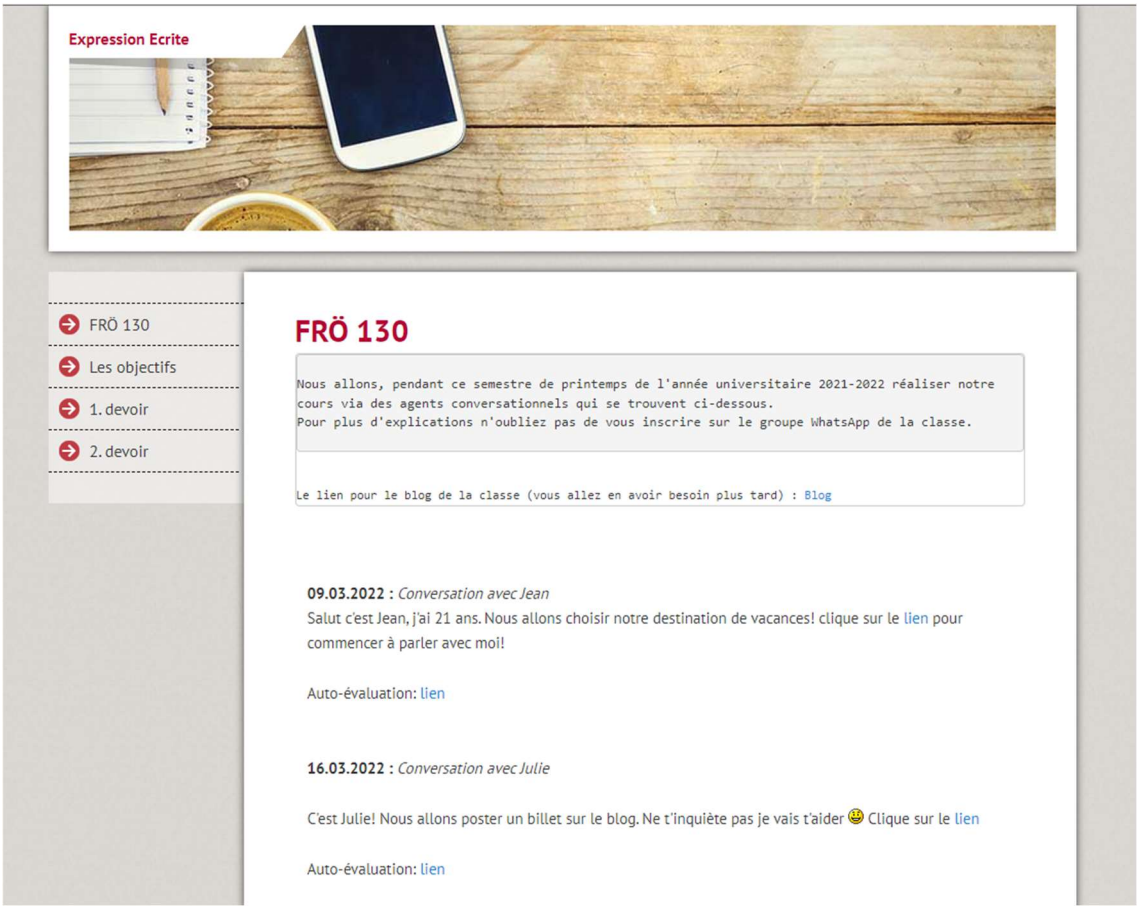
Oui	7
Non	0
Je n'en suis pas sûr	5

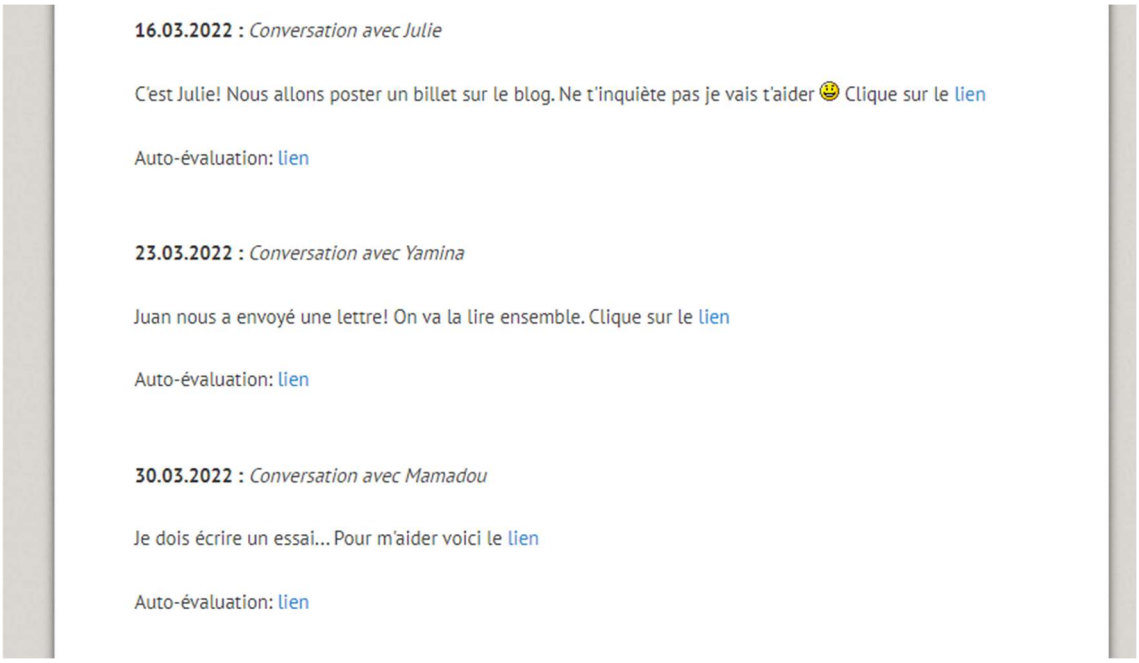
13. Est-ce que j'ai respecté les règles de ponctuation ? (0 puan)

Colonn	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12
K1	Oui	Oui	Je n'en suis pas Sûr	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
K2	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui
K3	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui
K4	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
K5	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
K6	Je n'en suis pas sûr	Oui	Je n'en suis pas Sûr	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Oui
K7	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Oui
K8	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr
K9	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
K10	Oui	Je n'en suis pas sûr	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
K11	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Oui	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
K12	Oui	Oui	Je n'en suis pas Sûr	Non	Non	Non	Oui	Oui	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Je n'en suis pas sûr	Oui

Annexe 21

Le site Internet





20.04.2022 : *Conversation avec Cho Hee*

Ecrire une critique à propos d'un court métrage ce n'est pas facile. Clique sur le lien pour m'aider s'il te plait.

27.04.2022 : *Conversation avec André*

Les légendes urbaines! Certaines sont justifiées, d'autres....non! Clique sur le lien pour que je puisse te raconter plus sur le sujet.

11.05.2022 : *Conversation avec James*

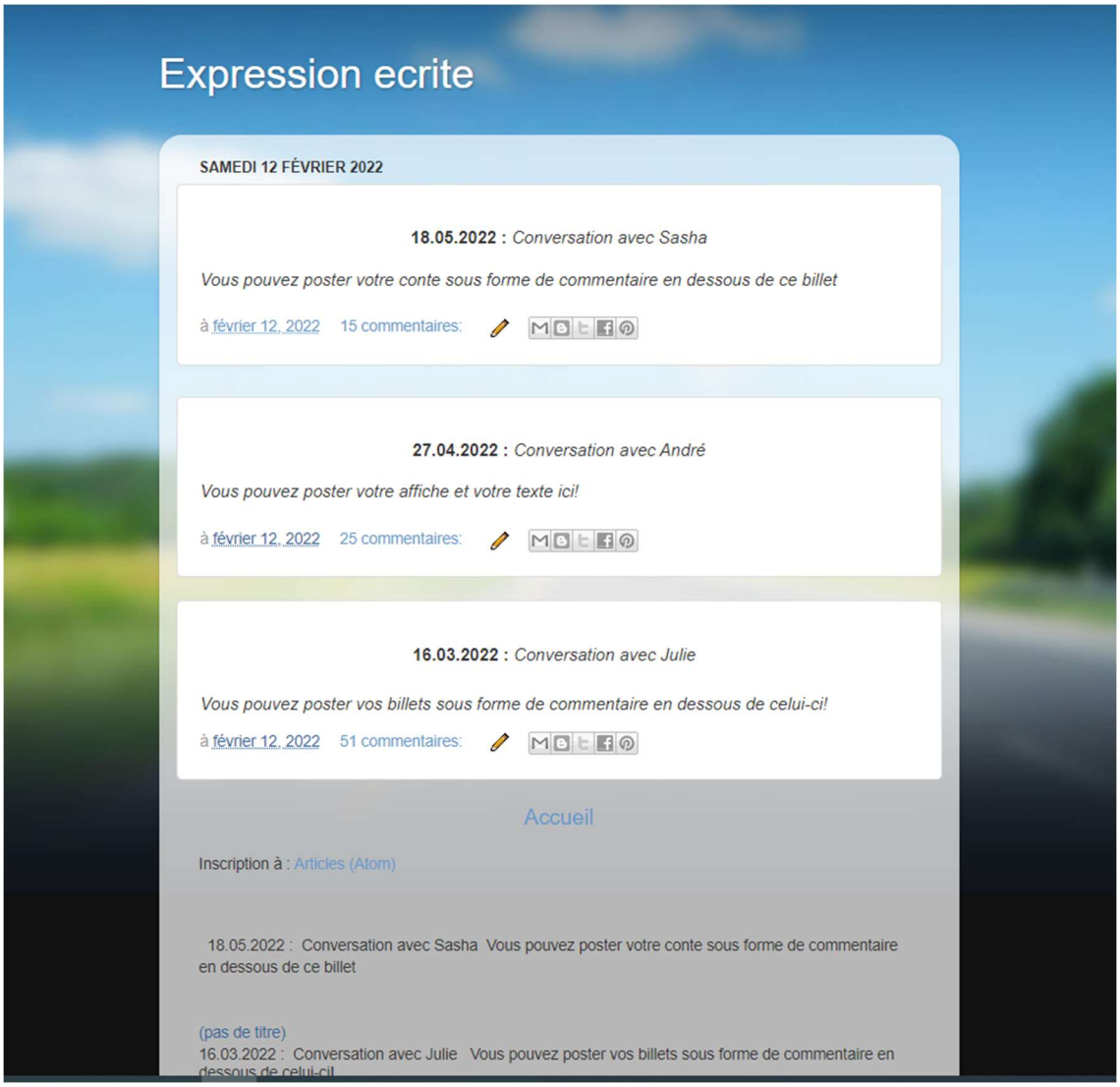
Elle m'a quité 😟 clique sur le lien, j'ai besoin de ton aide

18.05.2022 : *Conversation avec Sasha*

Je vais te raconter un conte...un peu différent de ceux dont tu connais clique sur le lien

Annexe 22

Le Blog



CURRICULUM VITAE

Nom Prénom: DÜNDAR, Oğuz İbrahim
Langues: Français, Anglais
Date et lieu de naissance:
E-mail:

Formation et Expériences:

Publications Scientifiques:

- Aydoğu, C. et Dündar, O.İ. (2020). L'utilisation des Smartphones dans une Classe de Français Langue Étrangère: Un Exemple d'exploitation. *Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute*, 41, 75-82.

- Dündar, O.İ. (2020). Yabancı Dil Olarak Fransızca Ders Kitaplarındaki Sesletim Alıştırmalarının Öğretim Yöntemlerine Göre Gösterdiği Değişiklikler (1919-2011). *Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute*, 44, 315-324.

- Dündar, O.İ. (2022). Littérature Française, O.İ. Dündar, S. Çayır, İ. Aras, C. Hamurkoparan, N.M. Akbaş (Eds.), Dans *Fun With Literature Crossword Puzzles* (pp. 101-144). Istanbul: Hiperyayın.

- Dündar, O.İ. (2022). Fransız Edebiyatı, O.İ. Dündar, S. Çayır, İ. Aras, C. Hamurkoparan, N.M. Akbaş (Eds.), Dans *Bulmacalı Doğu-Batı Edebiyatı*, (pp. 29-46). Istanbul: Hiperyayın.

- Dündar, O.İ. et Dündar, A.E. (2022). J'utilise Facebook Avec Ma Classe, Donc Je M'y Connais En TICE. G. Karasu, İ. Aras, G. Köşker (Eds.), Dans *Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi* (pp. 327-343). Eskişehir: Dorlion Yayınları.

- Dündar, O.İ. et Dündar, A.E. (2022). Communication Orale et Ecrite avec la Clientèle. V. Aslım-Yetiş, N. Karadağ (Eds.), Dans *Le Français du Tourisme* (pp. 66-97) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.