
Research Article

Apprentissage autorégulé de la littérature en FLE dans l'enseignement universitaire à distance : le cas de deux cours en Suède

Kirsten Husung
Linnaeus University

Received June, 2025; accepted February, 2026;
published online July, 2026

Abstract: This research analyses online teaching methods for French as a foreign language at university level through the study of two courses for Swedish students. Based on questionnaires and semi-structured interviews with seven students, it has two objectives: firstly, to examine the self-regulation strategies used by the students to understand literary texts and achieve the objectives of the modules, and secondly, to question the reception and effectiveness of the autonomy-based teaching approach. The results indicate that students' use of self-regulation strategies, including cognitive strategies such as the use of digital tools and multimodal literacy, metacognitive strategies such as planning and adjusting learning strategies, and volitional strategies such as managing emotions and personal obligations alongside studies, played a crucial role in their sense of accomplishment and success in both modules when confronted with complex texts and a demanding workload. The study highlights the importance of teachers explicitly supporting the development of self-regulated learning strategies, while encouraging a critical approach to the use of digital tools, in order to enhance students' autonomy in distance learning in the age of AI.

Keywords: distance university education, teaching literature in French as a foreign language, self-regulated learning, digital tools, learning strategies, AI.

Résumé : Cette recherche s'inscrit dans une perspective didactique en analysant les modalités d'enseignement en ligne de la littérature française langue étrangère (FLE) à l'université, à travers l'étude de deux cours destinés aux étudiants suédois. À partir des données recueillies à l'aide de questionnaires et d'entretiens semi-structurés auprès de sept étudiants, elle poursuit un double objectif : d'une part, examiner les stratégies d'autorégulation mobilisées par les apprenants pour appréhender les textes littéraires et atteindre les objectifs des modules, et d'autre part, interroger la réception et l'efficacité de l'approche pédagogique fondée sur l'autonomie. Les résultats montrent que, face à la complexité des textes et à une charge de travail importante, la mobilisation de stratégies d'autorégulation cognitives, (y compris des outils numériques et de littératie multimodale), métacognitives (de planification et d'adaptation des stratégies cognitives) et volitionnelles (de régulation émotionnelle et de la gestion des obligations et d'intérêts à côté des études) a joué un rôle clé dans le sentiment d'accomplissement des étudiants et dans leur réussite aux deux modules. L'étude met en évidence la nécessité pour les enseignants de soutenir explicitement le développement de stratégies d'apprentissage autorégulées, tout en encourageant une approche critique de l'usage des outils numériques, afin de renforcer l'autonomie des étudiants dans l'enseignement à distance à l'ère de l'IA.

Mots-clés: enseignement universitaire à distance, didactique de la littérature en FLE, autorégulation des apprentissages, outils numériques, stratégies d'apprentissage, IA.

*Corresponding author: Kirsten Husung, E-mail: kirsten.husung@lnu.se

Copyright: © 2026 Author. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

1 Introduction

Enseigner la littérature française et francophone à l'université en Suède à l'ère d'Internet, avec des ressources et outils numériques tels que YouTube ou ChatGPT, dont l'utilité pour les étudiants reste variable, requiert de la part de l'enseignant de nouvelles approches didactiques, en particulier lorsque l'enseignement se déroule entièrement à distance. Les études à distance exigent un important travail individuel de la part de l'étudiant, qui choisit souvent cette modalité afin de pouvoir gérer librement son emploi du temps, surtout lorsqu'il exerce une activité professionnelle ou doit faire face à d'autres obligations personnelles. Contrairement aux cours en présentiel, où des échanges informels autour des études et des méthodes de travail peuvent avoir lieu avant ou après les séances, l'étudiant à distance se retrouve souvent isolé face à la charge de travail. Lire des textes littéraires, qu'il s'agisse de romans issus de différentes régions francophones ou d'œuvres du patrimoine français, dans un laps de temps restreint, constitue un véritable défi pour les étudiants suédois de deuxième semestre, dans la mesure où la maîtrise du français reste encore limitée à ce stade de leur parcours. Il est donc essentiel que l'enseignant fournisse un accompagnement et des consignes explicites afin de guider le travail autonome de l'étudiant et de favoriser l'apprentissage autorégulé.

Dans les deux modules de littérature francophone ayant servi de base à la présente étude, les étudiants ont bénéficié d'instructions précises sur la manière d'aborder chaque roman, d'explications détaillées sous forme de vidéos réalisées par l'enseignant ou accessibles sur des plateformes pédagogiques, ainsi que de supports écrits provenant de diverses sources, en particulier de la littérature secondaire du cours. Mais dans quelle mesure les étudiants ont-ils tiré profit de ces ressources ? Quelles stratégies d'apprentissage, notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et l'organisation du travail, ont-ils mobilisées ou développées au cours de ces deux modules ? Quels ont été les principaux défis rencontrés pour suivre les deux modules avec succès ? Afin de mieux cerner ces aspects, un questionnaire et des entretiens ont été menés à la fin du semestre auprès de sept étudiants ayant suivi, entre autres, un module de littérature francophone et un autre consacré à des œuvres du patrimoine littéraire français.

L'objectif de cette étude est, d'une part, d'analyser le rôle des stratégies d'apprentissage autorégulé, incluant des dimensions cognitives, métacognitives et volitionnelles, dans l'approche de la lecture et de l'écriture littéraires, ainsi que d'examiner la place que peuvent occuper les outils numériques et d'intelligence artificielle dans ce processus et, de l'autre, d'interroger la réception et l'efficacité du dispositif pédagogique proposé. Au-delà des implications pédagogiques, les résultats apportent une contribution à la didactique de la littérature, à la compréhension des pratiques de lecture et d'écriture en contexte numérique et aux études sur l'autorégulation dans l'apprentissage des langues, tout en proposant des pistes pour repenser l'enseignement à distance du FLE au niveau universitaire à l'ère de l'IA.

2 Apprentissage autorégulé

Le concept d'apprentissage autorégulé, *self-regulated learning* (SRL) en anglais, émerge des travaux en psychologie cognitive menés aux États-Unis dans les années 1970 et 1980. Il s'est progressivement imposé dans les études anglophones en sciences de l'éducation à partir de la fin du XX^e siècle, dans le sillage des recherches sur la métacognition et la motivation (Noël & Cartier, 2016, p. 15). Ce n'est qu'au début du XXI^e siècle que quelques chercheurs francophones ont commencé à s'intéresser à cette thématique, parmi lesquels Laurent Cosnefroy (2011), ainsi que Bernadette Noël et Sylvie C. Cartier (2016). Dans un premier

temps, la majorité des études publiées en français portaient principalement sur le milieu scolaire, et non sur l'enseignement supérieur où l'étudiant adulte est amené à travailler en grande partie de manière autonome.

Pour mener à bien une tâche, l'apprenant mobilise différentes stratégies d'apprentissage – dans notre étude, il s'agit principalement de stratégies cognitives de lecture et d'écriture, acquises ou développées au cours de son parcours. Puis, lorsque l'étudiant identifie consciemment les stratégies les plus efficaces pour lui et les utilise de manière délibérée, celles-ci relèvent alors des stratégies métacognitives, c'est-à-dire de la connaissance et du contrôle des processus cognitifs les plus adaptés à l'atteinte d'un objectif donné. Toutefois, l'apprentissage autorégulé, ou autorégulation des apprentissages, va au-delà de la seule mobilisation de stratégies cognitives et métacognitives. Selon la définition proposée par Cosnefroy (2019, p. 1), s'appuyant sur les travaux de Pintrich (2000), il s'agit du « processus par lequel l'apprenant se fixe des buts à atteindre, puis contrôle et module ses cognitions, ses émotions et sa conduite pour atteindre les buts fixés » (Cosnefroy, 2019, p. 1 ; Cosnefroy, Fenouillet & Heutte, 2020, p. 255).

En effet, l'autorégulation implique l'ensemble de la personne : au-delà des stratégies d'apprentissage, elle englobe également la motivation et les émotions (Cosnefroy, 2019, p. 213). Le concept met ainsi en lumière la complexité des ressources et habiletés cognitives, métacognitives, motivationnelles et émotionnelles que l'apprenant doit mobiliser non seulement pour planifier et résoudre une tâche, mais également pour maintenir l'effort nécessaire à la progression dans l'apprentissage. En d'autres termes, l'autorégulation des apprentissages « est la résultante d'une autodiscipline, qui permet de trouver des ressources pour se mettre au travail et y rester quoi qu'il en coûte, et d'une autoévaluation qui assure le regard critique au repérage des erreurs et à l'amélioration du travail en cours » (Cosnefroy, 2011, p. 6).

Dans les cours universitaires à distance, l'apprenant est particulièrement contraint d'autoréguler sa charge de travail, en décidant lui-même du moment, des modalités et du rythme de son engagement tout au long du semestre. En effet, la formation à distance pour adultes s'accompagne d'une véritable « pression à l'autorégulation » (Cosnefroy, 2012, p. 113).

Si l'on peut raisonnablement supposer que la motivation initiale est élevée au début d'un cours universitaire choisi librement par l'étudiant, encore faut-il que cette disposition à apprendre soit maintenue tout au long du semestre. Or, l'engagement est susceptible de fluctuer au fil des semaines, en fonction de divers facteurs contextuels et individuels. Afin de mieux comprendre les capacités d'autorégulation des apprenants, il apparaît par conséquent pertinent d'adopter une approche dynamique de la motivation, en accordant une attention particulière aux processus d'autorégulation motivationnelle (Cosnefroy, 2011, p. 6). Dans cette perspective, le concept de volition a été introduit (Cosnefroy, 2011, p. 20 ; Corno, 2001), comme un complément indispensable à la compréhension du maintien de l'engagement. Selon Houart et al. (2019, p. 1), citant Corno (2001), la volition peut être définie comme « un état dynamique dans une situation donnée suscité par la volonté, qui permet à l'étudiant de s'engager dans l'activité choisie et/ou de s'y maintenir, notamment en cas de fatigue, de difficulté, de distraction ». Autrement dit, si la motivation permet d'initier et d'orienter l'action, c'est la volition qui en permet la persistance face aux obstacles, un facteur déterminant spécialement dans le contexte de l'apprentissage à distance (Deimann & Bastiaens, 2010, p. 3).

Ainsi, au-delà des stratégies cognitives (telles que la lecture et l'écriture) et métacognitives (comme l'organisation du travail ou l'autoévaluation), les stratégies volitionnelles apparaissent comme des leviers essentiels de la réussite académique.

2.1 Stratégies de lecture et d'écriture et littératie multimodale

Afin de soutenir les étudiants dans la lecture de textes littéraires ainsi que dans la réalisation des devoirs écrits, l'enseignant a opté, pour les deux modules de littérature, pour des éditions pédagogiques annotées et commentées. Ces éditions proposent des explications lexicales pour les mots complexes, ainsi que des informations contextuelles relatives à l'époque et à l'univers de l'œuvre. Pour l'un des romans du XIX^e siècle une version abrégée a été choisie. D'autres supports d'aide à la lecture étaient disponibles sur la plateforme d'enseignement, sous forme de documents, d'enregistrements multimodaux et de liens vers des ressources en ligne, telles que des explications publiées sur YouTube. Néanmoins, il est possible que certains étudiants ne se procureront pas l'édition imprimée préconisée ou opteront pour une version numérique de l'ouvrage. De plus, on peut s'attendre à ce que les étudiants recherchent de manière autonome des ressources en ligne pour faciliter leur compréhension de l'œuvre et la rédaction de leurs devoirs, indépendamment du matériel didactique fourni sur la plateforme, ou en complément de celui-ci. Dans ce contexte, il est légitime de considérer que les étudiants, familiarisés avec le numérique, voire natifs digitaux, recourent largement à divers outils en ligne pour accomplir les tâches académiques, en l'occurrence celles liées à la lecture des textes littéraires et à la rédaction des devoirs correspondants.

La lecture se déplace ainsi en grande partie du support papier vers le numérique, ce qui requiert de l'étudiant qu'il gère une multiplicité d'informations tout en évaluant leur pertinence par rapport à ses objectifs. En effet, la lecture numérique mobilise des compétences cognitives spécifiques, en particulier la capacité à percevoir, à interpréter et à organiser l'information dans un environnement hypertextuel, caractérisé par une lecture non linéaire. Citant Bachino (2011), Lacelle et al. (2017, p. 68) soulignent que l'apprenant doit « garder le cap sur la recherche initiale malgré la multiplicité des niveaux, au risque de surcharge cognitive, [et] développer sa capacité à lier les informations, dans un souci de cohérence ». En outre, l'étudiant est amené à réguler son temps de navigation à travers les hyperliens, à l'ajuster en fonction des objectifs visés, et à évaluer la fiabilité ainsi que la pertinence des informations consultées (Lacelle et al., 2017, p. 72). Il est donc question non seulement de la mise en œuvre de stratégies cognitives, mais également de stratégies métacognitives, dans la mesure où l'apprenant doit adapter ses propres processus de traitement de l'information en fonction des résultats obtenus et de leur utilité pour l'accomplissement de la tâche.

Par conséquent, et afin de s'adapter à l'accélération des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le contexte de l'enseignement, il devient nécessaire de redéfinir la notion traditionnelle de littératie classique. Celle-ci évolue vers une littératie médiatique multimodale, que Lacelle et al. définissent comme

la capacité d'une personne à mobiliser adéquatement [...] les ressources et les compétences sémiotiques modales (ex : mode linguistique seul) et multimodales (ex : combinaison des modes linguistique, visuel et sonore) les plus appropriées à la situation et au support de communication (traditionnel et/ou numérique), à l'occasion de la réception (décodage, compréhension, interprétation et évaluation) et (ou) de la production (élaboration, création, diffusion) de tout type de message. (Lacelle et al. 2017, p. 8)

La littératie multimodale joue, de ce fait, également un rôle dans le processus d'écriture, dans la mesure où l'on peut s'attendre à ce que les étudiants, en complément ou en dehors du matériel didactique mis à disposition sur la plateforme d'enseignement, portant sur l'amélioration linguistique et l'écriture académique, recourent à des outils d'intelligence artificielle, tels que des programmes de correction ou de traduction automatisée, pour perfectionner leurs productions écrites.

Dans sa revue de la littérature consacrée aux caractéristiques et aux fonctionnalités offertes par le chatbot ChatGPT, Dündar (2024, p. 64) distingue trois grandes catégories d'études : celles portant sur les performances et les limites du modèle, celles explorant son utilisation dans le cadre de la recherche, ainsi que celles s'intéressant à ses implications éthiques. Concernant spécifiquement l'apprentissage des langues étrangères, Dündar a interrogé directement ChatGPT en lui posant la question suivante : « Comment pourrais-tu être exploité dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère ? » (Dündar, 2024, p. 68). Il n'est guère surprenant qu'il ait été contraint de réviser les réponses obtenues, particulièrement en éliminant les redondances, car, selon notre propre expérience, une posture critique s'avère indispensable pour évaluer la pertinence et la qualité des résultats fournis par l'outil.

La synthèse révisée par Dündar (2024, p. 68) met en évidence plusieurs domaines potentiels d'application du chatbot dans l'apprentissage linguistique : la correction et l'explication grammaticales, l'enrichissement lexical, l'aide à la compréhension de textes, ainsi que les activités de traduction. Dans l'analyse qui suit, Dündar a évalué empiriquement les réponses de ChatGPT dans ces différents domaines, en les appliquant à des tâches de préparation à l'épreuve écrite des examens du DELF et du DALF, conformément aux niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

En conclusion, l'auteur souligne les opportunités que les chatbots offrent pour l'apprentissage des langues étrangères, en permettant notamment aux apprenants d'interagir et de pratiquer la langue cible dans un environnement virtuel. Ces outils favorisent le développement des compétences en expression écrite, l'élargissement du vocabulaire et l'amélioration de la compréhension des textes écrits (Dündar, 2024, p. 73). Toutefois, Dündar insiste également sur la nécessité d'une utilisation prudente de ChatGPT, soulignant que, comme indiqué sur la page d'accueil du programme, ses réponses peuvent parfois être incorrectes ou inappropriées. Par ailleurs, sans entrer dans les détails, il souligne que l'intégration de ChatGPT dans un dispositif d'apprentissage en ligne requiert la complémentarité d'autres méthodes et ressources pédagogiques (Dündar, 2024, p. 73). Un enjeu majeur lié à l'usage de ce type de chatbot réside dans sa capacité à générer du texte, ce qui peut poser des défis en matière d'intégrité académique. Dans le cadre de la présente étude, les étudiants ont été informés que le recours à l'intelligence artificielle pour produire du texte est interdit et que toute violation de cette règle entraînerait des sanctions sévères.

2.2 Les stratégies volitionnelles et l'organisation du travail

Les stratégies mobilisées par les étudiants pour maintenir un travail régulier, tout en évitant la procrastination face aux distractions, aux échecs ou au stress induit par une charge de travail élevée ou par des difficultés et obligations personnelles, peuvent être analysées à travers le prisme des théories volitionnelles. Ces stratégies de contrôle de l'action ont pour fonction de réguler la motivation afin de permettre la poursuite des apprentissages. Il convient de souligner que les répondants de cette étude ont opté pour une formation à distance précisément en raison de la flexibilité qu'elle offre (voir 4.1). Toutefois, cette liberté peut également constituer un facteur de risque, susceptible de mener à l'échec. En effet, même un étudiant motivé, ayant développé des stratégies volitionnelles pour persévérer, peut en venir à estimer, à un moment donné de son parcours, qu'il n'est plus en mesure de répondre aux exigences de la formation, faute de ressources psychologiques ou cognitives mobilisées dans d'autres sphères de sa vie (Cosnefroy, 2012, p. 114). Selon Cosnefroy, cet échec dans l'autorégulation ne signifie pas nécessairement une incapacité à accomplir les tâches requises, dans la mesure où l'étudiant dispose des compétences d'apprentissage et demeure motivé. Il doit plutôt être compris à la

lumière de la situation globale de l'apprenant, qui peut se révéler défavorable : « Le danger est de mener de front plusieurs activités puisant dans les ressources d'autorégulation » (Cosnefroy, 2012, p. 114). Dans cette perspective, Cosnefroy (2012, p. 114) affirme que la structuration du temps alloué aux études, ainsi qu'aux autres activités et contraintes extrinsèques à la formation, joue probablement un rôle déterminant dans la réussite d'un parcours à distance.

3 Méthode

3.1 Le questionnaire et les entretiens

L'étude s'appuie sur un questionnaire en ligne, complété par des entretiens semi-structurés. À la fin du semestre, après la session d'examens, sept étudiants ont accepté de participer sur la base du volontariat d'abord à un questionnaire anonyme, puis à un entretien complémentaire. Le questionnaire portait sur les conditions dans lesquelles s'inscrivaient leurs études, les raisons ayant motivé le choix du français, ainsi que leurs attitudes à l'égard des textes et des ressources pédagogiques des deux modules. Les questions visaient à recueillir des indications sur le temps consacré aux études et sur le niveau de motivation des étudiants. Le questionnaire comprenait également des questions sur les devoirs à réaliser, ainsi que sur la manière dont les étudiants ont abordé les différentes tâches, spécialement en ce qui concerne l'éventuel recours à un programme d'intelligence artificielle. Ces aspects ont été explorés plus en profondeur lors des entretiens semi-structurés, dans le but de mieux comprendre les stratégies d'autorégulation mobilisées par les étudiants dans leur apprentissage.

Les entretiens ont été réalisés à l'aide d'un logiciel de vidéoconférence et enregistrés sous forme de fichiers audios. La langue principale utilisée lors des échanges était le français. Toutefois, afin de favoriser le confort d'expression des participants, le suédois a été partiellement employé par un répondant et intégralement par un autre, en fonction de l'aisance avec laquelle ils s'exprimaient en français.

3.2 Les textes lus et les devoirs

Le premier module de littérature portait sur la littérature francophone, à travers l'étude de romans publiés entre les années 1950 et la fin des années 1980, issus de différentes régions du monde francophone. L'objectif de ce module était d'offrir une vue d'ensemble de la diversité des littératures francophones. Dans ce cadre, les étudiants ont lu l'intégralité des romans proposés. Le second module, dispensé ultérieurement, était consacré à la littérature patrimoniale française du XVII^e au XIX^e siècle. Il visait à fournir un aperçu des principaux courants littéraires ainsi que de certaines œuvres majeures. Les étudiants ont lu des extraits d'ouvrages fondamentaux, comprenant deux pièces de théâtre, un roman, une nouvelle et plusieurs poèmes.

Le devoir des étudiants consistait à répondre par écrit aux questions figurant sur les fiches de travail relatives à chaque texte lu, portant principalement sur le contenu, et de discuter par écrit les réponses des autres sur les forums dans la plateforme d'enseignement. Quelques webinaires étaient mis en place pour guider les étudiants dans la lecture du texte ainsi que dans l'analyse littéraire avec le but de les préparer au devoir. Néanmoins, quand un étudiant n'a pas pu assister à l'un des webinaires, il a pu effectuer le devoir par écrit. En outre, chaque étudiant a dû faire un exposé multimodal sur l'un des auteurs des ouvrages lus ou sur le contexte culturel

à publier sur le forum. A la fin de chaque cours, le devoir consistait à écrire un texte plus long sous forme d'une analyse thématique sur l'un des ouvrages lus.

3.3 Méthodologie d'analyse des réponses

Dans un premier temps, les résultats du questionnaire seront exposés, en mettant en évidence les conditions dans lesquelles s'inscrivaient les études des répondants ainsi que les motivations ayant conduit au choix du français. Dans un second temps, une analyse conjointe des données issues du questionnaire et des entretiens sera menée afin d'examiner les attitudes des étudiants à l'égard des ouvrages lus, ainsi que leurs stratégies d'autorégulation, approfondies lors des entretiens. L'analyse sera structurée en fonction des différentes stratégies d'autorégulation identifiées, et non selon les réponses individuelles de chaque participant. Ce choix méthodologique vise à offrir une vue d'ensemble des diverses approches mobilisées pour s'appropriier les textes littéraires. Une organisation centrée sur le répondant aurait été plus pertinente si l'objectif principal avait consisté à analyser les dynamiques motivationnelles et volitionnelles en lien avec l'efficacité des stratégies cognitives et métacognitives, telles qu'elles se manifestent dans la réalisation des devoirs, tout en mettant en évidence l'évolution de chaque apprenant au fil du semestre.

4 Analyse et discussions des résultats

4.1 Le profil des étudiants : variables contextuelles et motivationnelles

Les répondants de cette étude avaient suivi leur premier semestre en présentiel en France, dans le cadre d'un cours universitaire suédois organisé en collaboration avec une école de langues. Le deuxième semestre étant dispensé à distance, quatre étudiants ont saisi l'occasion de rester en France, tandis qu'un autre a choisi de s'installer en Suisse francophone et deux autres de rentrer en Suède durant cette période. Le passage à l'enseignement à distance impliquait pour eux la nécessité de mobiliser des stratégies d'apprentissage différentes de celles qu'ils avaient adoptées lors du semestre en présentiel au sein de l'école de langues.

Six des sept participants étaient déjà titulaires d'une licence dans des disciplines variées, telles que le droit ou les sciences sociales, sans lien direct avec l'apprentissage des langues. Ils ont entrepris l'étude du français comme matière complémentaire en amont de la poursuite de leur cursus initial au niveau master. On pourrait dès lors s'attendre à ce que ces étudiants aient déjà développé des compétences en autorégulation de l'apprentissage. Toutefois, cette expérience ne portait ni sur l'étude de la littérature dans une langue étrangère ni dans le cadre spécifique d'un cours à distance.

Deux étudiants exerçaient une activité professionnelle parallèlement à leurs études, dont l'un jusqu'à 30 heures par semaine, ce qui a significativement réduit le temps qu'ils pouvaient consacrer à un engagement à temps plein dans leur formation. En revanche, cinq répondants se sont entièrement consacrés à leurs études durant le semestre. Tous ont indiqué avoir choisi le format à distance principalement afin de pouvoir rester en France ou de choisir librement leur lieu de résidence. Ce choix était également motivé par le désir de bénéficier d'une plus grande flexibilité temporelle dans l'organisation de leur apprentissage par comparaison avec un cours en présentiel.

Comme motifs ayant guidé le choix d'étudier le français, les participants ont mentionné leur intérêt pour la langue française ainsi que pour la culture, l'histoire et la politique de la France et du monde francophone. En outre, tous ont invoqué des raisons d'ordre professionnel, exprimant l'espoir de pouvoir valoriser les compétences acquises dans le cadre de ces études en vue de leurs futures carrières. Par conséquent, cela témoigne d'un niveau de motivation initial particulièrement élevé. Cependant, deux étudiants ont interrompu les études au cours du deuxième module. L'un d'eux a abandonné la formation, tandis que l'autre a pu rattraper les contenus manqués (voir 4.5 pour les causes). Notons pour le moment que la relation entre la motivation de départ et la persistance de l'effort est modulée par différentes variables (Cosnefroy, 2011, p. 18) : « En effet, quoi qu'il en soit de la motivation initiale de l'apprenant, se mettre au travail et y rester demeure un problème » (Cosnefroy, 2011, p. 19).

4.2 Les attitudes des étudiants à l'égard des ouvrages littéraires

L'une des premières questions du questionnaire portait sur les attitudes des répondants à l'égard des textes étudiés, celles-ci pouvant avoir influencé leur engagement et leur intérêt. Parmi les sept participants, cinq ont déclaré avoir particulièrement apprécié les ouvrages du module consacré à la littérature francophone (voire six pour deux des titres), tandis que les autres ont indiqué les avoir appréciés modérément. Les réponses quant aux ouvrages patrimoniaux du XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècle se sont avérées plus diverses : une seule personne a exprimé un vif intérêt pour les deux pièces de théâtre classique, la majorité se montrant plus réservée. Pour l'une des œuvres du XVII^e siècle, un participant a exprimé un rejet total, tandis que pour l'autre, deux participants ont manifesté la même absence d'appréciation. En revanche, aucun étudiant n'a signalé un désintérêt total pour les textes du XIX^e siècle, la plupart les ayant appréciés « un peu ». Une exception notable concerne une nouvelle réaliste du XIX^e siècle ; une majorité (cinq participants) a manifesté un fort intérêt, alors que les deux autres ont exprimé une appréciation limitée.

Concernant le degré de difficulté perçue des textes, un lien peut être observé entre le niveau de difficulté linguistique et stylistique du texte et le degré de l'appréciation de l'ouvrage. En effet, la plupart des répondants ont estimé que les textes du monde francophone étaient « faciles » ou « entre les deux », ni facile ni difficile, à l'exception d'un roman africain des années 1950, jugé plus complexe sur le plan du langage et de la structure du texte, que cinq participants ont qualifié de « difficile ». Parallèlement, les œuvres patrimoniales, en particulier ceux du XVII^e siècle, ont majoritairement été perçus comme « difficiles », à l'exception, comme on pouvait s'y attendre, de la nouvelle du XIX^e siècle. Si le questionnaire laisse apparaître une corrélation nette entre la difficulté perçue et le niveau d'appréciation du texte, cette relation a toutefois été nuancée lors des entretiens. Deux répondants ont en effet déclaré avoir été impressionnés par les pièces de théâtre classique, bien qu'ils les aient trouvées particulièrement exigeantes.

4.3 Stratégies d'appropriation des ouvrages littéraires

4.3.1 Les versions des ouvrages choisies par les étudiants

Tous les participants disposaient d'une version papier des textes. Bien que l'enseignant ait souligné à plusieurs reprises l'importance de se procurer les éditions pédagogiques ou l'édition

abrégée indiqués dans le syllabus, environ la moitié des étudiants ont utilisé d'autres éditions, sans notes ou bien le texte intégral. Il est vraisemblable que, sans ces dispositifs d'accompagnement, la lecture se soit avérée plus exigeante.

4.3.2 Le matériel disponible sur la plateforme d'enseignement

Les guides et aides à la lecture fournis par l'enseignant sur la plateforme d'enseignement ont été unanimement appréciés par les étudiants pour le module de la littérature francophone. Pour le module sur les livres du patrimoine français, ce matériel a aussi été considéré comme utile mais n'a pas toujours été consulté intégralement. En effet, une étudiante a indiqué que les ressources relatives à l'une des pièces de théâtre et au roman du XIX^e siècle lui avaient été d'une grande aide, mais qu'elle n'avait pas toujours trouvé le temps de visionner les vidéos proposées par l'enseignant, évoquant la charge liée aux autres cours. Un autre étudiant a rapporté avoir consulté l'ensemble du matériel en début de semestre, afin de ne rien manquer et de réaliser correctement les travaux, surtout en l'absence de ressources disponibles online concernant l'ouvrage étudié. Cette remarque est particulièrement intéressante, car le matériel proposé sur la plateforme, bien qu'exclusivement en français, aurait suffi à faciliter l'approche de l'ouvrage. Nous analyserons plus loin la nature des recherches en ligne effectuées par les étudiants, ainsi que la langue dans laquelle elles ont été réalisées.

Si l'on constate que le matériel fourni par l'enseignant sur la plateforme a été consulté, dans son intégralité ou en partie, en revanche, les présentations multimodales réalisées par les étudiants sur l'auteur ou sur le contexte culturel et historique des ouvrages ont été très peu regardées par la majorité des répondants. Comme l'a mentionné un étudiant, cela dépendait « du niveau de stress ». Un autre répondant a signalé qu'il ne les regardait que lorsque le sujet concerné s'avérait déterminant pour l'élaboration du devoir écrit. Dans le module consacré aux ouvrages patrimoniaux, quatre personnes ont indiqué avoir consulté les présentations multimodales « parfois », deux ont déclaré ne les avoir « jamais » regardées, tandis qu'une autre a indiqué avoir préféré « s'informer sur Internet ». Ce résultat soulève un problème, dans la mesure où les informations relatives au contexte historique et culturel sont essentielles pour une compréhension approfondie des textes étudiés. De plus, ce désintérêt traduit un non-respect du travail investi par les étudiants ayant réalisé ces présentations. Il convient donc de repenser la manière d'aborder ce travail, en favorisant une dynamique plus collaborative, par exemple en rendant obligatoire un commentaire des autres étudiants sur ces présentations.

4.3.3 La recherche du matériel sur Internet

Les recherches supplémentaires et/ou alternatives menées par les étudiants pour contextualiser les ouvrages ou faciliter la compréhension des lectures consistaient à rechercher des résumés ou des commentaires sur les textes francophones. Plusieurs étudiants ont indiqué avoir débuté par des recherches en français sur des sites tels que Wikipédia, YouTube, des blogs littéraires ou les pages des éditeurs. L'un d'eux a précisé qu'il avait d'abord simplement « tapé le nom de l'auteur » dans un moteur de recherche. Lorsque les résultats en français étaient jugés insuffisants, les étudiants ont alors consulté des informations en anglais ou en suédois. Voici un extrait d'une réponse à ce sujet :

J'ai toujours eu l'ambition de faire mes recherches en français afin de mieux apprendre et parce que c'était plus facile d'écrire le texte quand les sources étaient aussi en français. Mais quand je n'ai pas eu suffisamment de temps ou d'énergie, j'ai utilisé des sources en anglais ou en suédois. J'ai trouvé qu'il n'y avait pas trop de sources en suédois et donc j'utilisais plutôt des sources en anglais ou en français.

Concernant les ouvrages du patrimoine littéraire français, à part les extraits filmés disponibles sur YouTube sur la plateforme d'enseignement, trois étudiants ont déclaré avoir visionné les pièces théâtrales dans leur intégralité, en consultant à l'occasion le texte écrit en parallèle. Un étudiant a dit : « grâce à la vidéo j'ai une idée de la pièce, et la beauté de la langue ». Quant au roman du XIX^e siècle, un répondant qui ne s'est pas procuré la version abrégée de l'ouvrage, a trouvé un résumé en livre audio sur le web, ce qu'il a trouvé plus utile que le livre audio entier disponible sur la plateforme d'enseignement. Un autre étudiant a privilégié les informations écrites, car elles lui permettaient de lire à son propre rythme, précisant que les contenus vidéo ne répondaient pas à ses besoins.

Bien que la lecture numérique puisse induire une surcharge cognitive en raison de la dimension hypertextuelle des liens où il s'agit de « garder le cap sur la recherche initiale malgré la multiplicité des niveaux » (Baccino, 2011, p. 63), aucun répondant n'a toutefois rapporté de difficultés lors de leurs recherches en ligne. Cela s'explique probablement par le fait que leurs investigations se limitaient à la collecte d'informations succinctes sur les ouvrages ou leurs auteurs. Ces recherches individuelles, ajustées aux préférences et aux aptitudes de chacun, ont favorisé une meilleure appropriation des textes. Afin de favoriser une immersion plus complète dans l'ouvrage, les étudiants ont déployé des stratégies cognitives, notamment en littératie multimodale, ainsi que des stratégies métacognitives visant à ajuster leur démarche en fonction des résultats obtenus.

4.3.4 Les webinaires

Les webinaires, centrés sur la lecture et l'analyse d'extraits des ouvrages, ont été appréciés parce que, comme plusieurs participants l'ont souligné, l'enseignant les guidait en mettant en lumière les points essentiels. Cependant, tous les répondants n'ont pas pu assister à l'intégralité des webinaires, surtout deux d'entre eux. Les raisons évoquées pour ces absences comprenaient le travail, le beau temps ou d'autres obligations et intérêts personnels. Par ailleurs, le niveau de prestation de ces deux étudiants a été faible. Quant aux breakout rooms, même si cinq étudiants ont rapporté une certaine nervosité et timidité à s'exprimer en présence de camarades francophones, ils ont souligné la bienveillance de ces derniers et estimé que ces échanges les avaient aidés à mieux comprendre divers aspects de l'ouvrage. Néanmoins, la participation aux webinaires a été fluctuante et inégale : si la majorité a indiqué avoir tenté d'y assister systématiquement, une personne a déclaré y avoir participé occasionnellement durant le premier cours et rarement durant le second, tandis qu'une autre n'a pris part qu'à un seul webinaire en raison de ses engagements parallèles aux études.

Étant donné que les webinaires constituent une ressource pédagogique essentielle permettant à l'enseignant d'accompagner les étudiants dans leur apprentissage autorégulé, il apparaît nécessaire d'encourager une participation plus large à ces séances. Pour ce faire, la mise en place d'un système de valorisation de la participation active pourrait constituer une solution envisageable, bien que cette approche entre en tension avec le principe d'autonomie sur lequel repose l'enseignement au niveau supérieur où l'étudiant dispose d'une large liberté et assume une responsabilité importante dans la conduite de ses études.

4.3.5 Les stratégies de lecture des ouvrages

Tous les étudiants ont déclaré avoir tenté de commencer la lecture des textes en s'efforçant de comprendre les mots et la trame de l'histoire dans leur contexte. Parallèlement, ils ont recherché les mots inconnus pour eux dans des dictionnaires bilingues en ligne, consulté Contexte Reverso à propos des expressions et utilisé des programmes de traduction. Un répondant bénéficiait parfois de l'aide d'un compagnon français pour la compréhension d'une phrase.

Plusieurs répondants ont indiqué avoir écrit la traduction directement dans le livre, « surtout pour les parties importantes » correspondant aux questions de la fiche de travail, comme l'a mentionné une personne. Un étudiant a expliqué que cette méthode était très efficace : « Quand j'ai relu le passage, j'ai compris le mot ». Un autre a affirmé qu'au début, il se contentait de lire le livre avant de regarder les questions de la fiche de travail, mais s'est rapidement rendu compte que cette technique ne fonctionnait pas, en particulier à cause du temps limité consacré à chaque ouvrage. Par la suite, il a adopté une lecture plus stratégique en recherchant les passages nécessaires pour répondre aux questions, tout en prenant des notes. Dans le même esprit, une autre personne a précisé s'être concentrée sur des passages portant sur des questions qui lui semblaient les plus faciles.

Le seul étudiant n'ayant pas effectué d'études supérieures auparavant a indiqué avoir commencé par lire les textes comme il l'avait appris au lycée dans son cours de français : il avait créé une liste de nouveaux mots dans le programme Quizlet, mais a rapidement abandonné cette stratégie faute de temps. Enfin, une autre personne a expliqué avoir souligné dans les livres des citations qu'elle pouvait réutiliser plus tard pour ses devoirs écrits, en construisant son raisonnement autour de celles-ci. Cette stratégie s'est révélée très efficace pour retrouver les passages importants lors du devoir écrit final.

Tous les répondants ont mentionné dans les entretiens avoir essayé de toujours lire l'ouvrage entier ou les extraits qu'il fallait lire, cela toujours au début du module. Pour les deux pièces de théâtre les réponses ont été plus diverses ; tandis qu'une personne a dit avoir toujours tout lu : « J'ai juste lu sans préparation pas dans une manière spéciale ou académique », une autre a mentionné ne pas avoir été en mesure de lire ce qu'il fallait pour l'une des pièces de théâtre parce qu'elle se sentait stressée. En effet, le temps « agira comme une contrainte (respecter les échéances) ou comme une facilité accordée à l'étudiant afin de lui permettre de suivre le cours à son propre rythme » (Depover et al. 2016, p. 103). En synthèse, la lecture des ouvrages a été autorégulée grâce à diverses stratégies cognitives (entre autres traduction de passages via dictionnaires ou outils numériques, relecture, appui sur la fiche de travail), perçues comme efficaces selon le temps disponible, puis adaptées dans une démarche métacognitive.

4.4 Stratégies d'écriture des devoirs

4.4.1 Les stratégies d'autocorrection

Tous les étudiants, à l'exception d'un seul qui a d'abord rédigé ses devoirs en suédois, ont indiqué avoir écrit directement en français, avant de recourir à diverses méthodes d'autocorrection. Les outils de traduction automatique ont été largement appréciés, surtout en raison de leur capacité à proposer plusieurs formulations possibles pour une même phrase. Plusieurs répondants ont également utilisé ces outils dans les deux sens (français-suédois et suédois-français) afin de vérifier la pertinence de certaines tournures syntaxiques. Une autre stratégie fréquemment mentionnée consistait à vérifier l'usage correct de certaines structures

grammaticales via un moteur de recherche, comme l'a précisé un participant : « Le programme m'a beaucoup aidé avec mes problèmes qui sont d'ordre de pronoms et la construction des verbes ». En outre, certains étudiants ont eu recours à des dictionnaires en ligne pour confirmer, par exemple, l'usage approprié des prépositions.

Des outils de correction orthographique basés sur l'intelligence artificielle ont également été mentionnés comme très utiles par quatre répondants. En revanche, l'utilisation de chatbots comme ChatGPT a suscité des réactions contrastées. Deux participants ont déclaré ne pas avoir eu recours à ce type d'outil, exprimant une crainte liée au risque de plagiat. Ils ont préféré s'en tenir aux autres ressources et stratégies mentionnées précédemment. Comparativement, leurs productions écrites comportaient un nombre important d'erreurs linguistiques, affectant parfois la lisibilité du texte, ce qui a conduit l'enseignant à demander des révisions. À l'inverse, plusieurs étudiants ont utilisé ChatGPT pour réviser leurs propres textes, jugeant cette pratique très efficace pour améliorer leurs compétences rédactionnelles. L'un d'eux a indiqué avoir sollicité le programme pour obtenir une liste de fautes accompagnées d'explications : « J'ai utilisé ChatGPT pour la correction de quelques phrases, parfois j'ai changé un mot ou l'ordre des mots. J'ai eu l'impression d'avoir appris beaucoup ». Un autre a souligné une nette amélioration de sa production écrite au fil du temps, notant qu'il avait commis « beaucoup moins de fautes dans les derniers textes que dans les premiers ». Bien que le recours au chatbot puisse comporter le risque d'une délégation excessive de la tâche de rédaction, aucun répondant dans cette étude n'a indiqué avoir utilisé l'outil pour générer intégralement des devoirs, ce qui, de toute façon, aurait été détectable par l'enseignant en raison du décalage stylistique et linguistique entre la production et le niveau réel de l'étudiant.

Pour apprendre à analyser un texte littéraire et pour améliorer leur expression écrite académique, tous les répondants ont souligné l'utilité des commentaires et des corrections fournies par l'enseignant sur leurs devoirs. Deux réponses illustrent cette appréciation : « Les commentaires détaillés ont donnés suffisamment de matériel pour travailler avec [*sic*] », « Les commentaires m'ont beaucoup aidé de comprendre faire [*sic*] une analyse littéraire avec des citations ». Tous les participants se sont déclarés satisfaits avec le nombre des devoirs corrigés par l'enseignant, deux pour chaque module, avant la rédaction du devoir final plus long.

Les attitudes positives des étudiants concernant l'utilité d'un programme d'intelligence artificielle pour développer leur compétence en écriture académique et renforcer leur autonomie trouvent un écho dans DüNDAR (2024, p. 73) et dans une étude menée dans un cours universitaire de FLE de niveau avancé en Algérie. Cette étude a révélé de manière significative que l'intégration d'un programme d'IA « peut améliorer les compétences rédactionnelles des étudiants, particulièrement lors de la rédaction de dissertations et de mémoires en fin d'études » ; elle souligne également le rôle central de l'enseignant dans le processus d'apprentissage (Bechiri, 2024, p. 146).

Une autre problématique, qui dépasse toutefois le cadre de cet article, concerne la possibilité que les étudiants aient pu copier sur Internet des informations concernant leur propre analyse du texte littéraire, surtout en ce qui concerne les œuvres du patrimoine littéraire français, pour lesquelles les ressources en ligne sont abondantes. Dans ce contexte se pose la question des objectifs de l'enseignement des textes classiques en FLE dans l'enseignement supérieur, au niveau de base et à distance, à l'ère de l'intelligence artificielle qui exigera inévitablement une didactique repensée ainsi qu'une réorganisation des modalités d'évaluation. L'enjeu est alors de savoir s'il s'agit de transmettre des connaissances évaluables lors d'un examen en présentiel, ou bien de proposer une initiation globale aux courants littéraires majeurs et à quelques œuvres-clés. Dans le cas des deux modules littéraires à la base de cette étude, c'est cette seconde approche qui a été privilégiée. Quoi qu'il en soit, l'intégration de l'intelligence artificielle devra

constituer un axe central des recherches futures sur l'enseignement de la littérature à distance, notamment en ce qui concerne les modalités d'évaluation et les formats d'examen.

4.4.2 La discussion écrite sur les forums

Concernant la discussion écrite sur les forums à partir des fiches de travail mises à la disposition par l'enseignant pour chaque ouvrage, cinq étudiants l'ont jugée « intéressante », tandis qu'un répondant l'a qualifiée d'« ennuyante ». Cette opinion se reflète dans le commentaire écrit supplémentaire donné par une personne dans le questionnaire : « J'ai le [*sic*] trouvé utile de [*sic*] écrire mes propres textes et réponses, mais je n'ai pas profité beaucoup des textes des autres étudiant(e)s ». Dans le module consacré aux œuvres patrimoniales, les réponses ont été globalement plus négatives : seul trois étudiants ont qualifié la discussion sur les forums d'« intéressante », tandis que deux l'ont trouvé « difficile » et une personne « inutile ». Un commentaire supplémentaire confirme pourtant la visée pédagogique de cette activité : « Lorsqu'il faut participer aux discussions, il faut aussi réellement essayer de comprendre ce qu'on lit. Cela m'a vraiment aidé ».

Lors des entretiens, un étudiant a indiqué avoir beaucoup apprécié le travail sur le forum, car les réponses des autres, particulièrement celles des étudiants francophones qu'il consultait régulièrement, l'aidaient à mieux comprendre le texte lorsqu'il doutait de sa propre interprétation. S'il n'osait pas commenter ces contributions, un autre étudiant l'a fait précisément parce que les réponses des francophones, selon lui, « ont vraiment ajouté quelque chose dans les forums ». En revanche, un répondant a estimé que ces réponses étaient parfois difficiles à comprendre. Trois étudiants ont déclaré avoir systématiquement lu toutes les interventions, tandis que deux autres se sont limités aux réponses de leurs camarades qu'ils connaissaient depuis le premier semestre.

Les réponses négatives donnent pourtant matière à réflexion et méritent une analyse approfondie. Si l'un des principaux avantages du travail sur les forums réside dans leur caractère asynchrone, permettant « aux étudiants de rédiger des commentaires sans être interrompus et de répondre aux commentaires en prenant leur temps » tout en favorisant la collaboration (Lacelle et al., 2017, p. 49), il semble que la faible appréciation de ce travail est probablement attribuable à la difficulté des textes abordés. De plus, les contributions des camarades n'ont pas toujours facilité la compréhension de l'ouvrage. Par ailleurs, une discussion approfondie n'a pas pu avoir lieu en raison d'un manque de temps. Toutefois, il convient de souligner que l'interaction entre étudiants, même limitée, a été perçue comme bénéfique par au moins un répondant, ce qui confirme l'intérêt de maintenir cet espace collaboratif tout en repensant son encadrement.

4.5 Stratégies d'organisation du travail : entre motivation et volition

Pour organiser la charge de travail, différentes stratégies ont été adoptées par les étudiants, avec des résultats perçus comme plus au moins efficaces. Un répondant a indiqué avoir parfois lu jusqu'à cent pages en une seule journée, sans planification préalable, puis avoir cessé toute lecture le lendemain en raison d'un manque de motivation. Un autre étudiant s'était fixé pour objectif de lire 30 pages par jour, mais n'a pas réussi à s'y tenir, invoquant à la fois la complexité des textes, qui s'est révélée démotivante, et le fait qu'« il y avait trop de trucs à côté ». En effet, la motivation est nécessairement soumise à des imprévisibilités, des obstacles susceptibles de faire « dérailler l'activité d'apprentissage » comme des accès de fatigue ou la survenue de

difficultés imprévues ou concurrence d'une activité attractive (Cosnefroy, 2011, p. 6). Dans notre étude, deux étudiants ont mentionné le beau temps dans le sud de la France comme un facteur ayant entravé leur engagement dans les études. L'un des étudiants a indiqué qu'il n'a pas pu toujours travailler comme il a planifié car « c'était la faute du beau temps ». L'autre, habitant également au sud de la France, et comptant parmi les deux participants ayant abandonné le cours portant sur les textes du patrimoine, s'est exprimé en ces termes : « Ce cours était beaucoup plus difficile. J'ai sous-estimé le niveau, j'ai pas [*sic*] eu le temps pour lire les livres. [...] Puis j'ai vu que les deadlines rapprochaient et j'étais découragé ». Cette réponse illustre une motivation initiale insuffisamment soutenue par des stratégies volitionnelles permettant de persévérer dans les études. Comme cause il a aussi avancé le beau temps dans le sud de la France : « Il y avait beaucoup de distraction parce qu'il commençait à faire chaud et j'ai passé beaucoup de temps avec mes amis ». Bien que l'étudiant ait tenté de reprendre ses études en lisant le dernier roman du cours, ses efforts n'ont pas été couronnés de succès, comme il l'a lui-même reconnu : « C'était franchement difficile ». Cette déclaration met en lumière une corrélation manifeste entre l'absence de stratégies cognitives et métacognitives efficaces pour s'appropriier les textes littéraires et un déficit de volition, c'est-à-dire la capacité à maintenir l'effort nécessaire dans la durée malgré les obstacles. Ce lien est confirmé par une large enquête quantitative menée en Belgique auprès d'étudiants de première année, dans différentes filières (Houart et al., 2019, p. 11).

Un autre répondant a mentionné avoir systématiquement établi des plannings deux semaines à l'avance, qu'il ajustait en fonction de la difficulté des textes à lire. Il a également souligné que le travail en soirée s'était avéré efficace pour lui. Par ailleurs, cet étudiant, l'un des deux ayant interrompu temporairement les études durant le deuxième cours, a justifié cette pause par deux déménagements successifs. Il a toutefois pu finaliser le cours en complétant les activités manquantes durant l'été.

Par ailleurs, un autre participant a déclaré avoir mis en place des plannings très précis, comportant des horaires dédiés à des tâches spécifiques : « J'aime les listes. J'ai déjà fait des études où il fallait lire beaucoup de textes ». L'étudiant a estimé que cette méthode s'est révélée globalement efficace sur l'ensemble du semestre. Toutefois, il a mentionné que ses objectifs étaient souvent trop ambitieux, ce qui a généré du stress. Lorsqu'il ne parvenait pas à suivre son planning, il compensait le lendemain ou adoptait une lecture sélective, en se concentrant sur des extraits. Cet étudiant a mentionné à plusieurs reprises durant l'entretien un état de stress, ce qui soulève une problématique majeure : certaines stratégies volitionnelles, bien qu'efficaces sur le plan organisationnel, peuvent induire une surcharge mentale susceptible d'affecter la santé de l'apprenant.

Une autre stratégie, mentionnée par trois participants, reposait sur des échanges fréquents avec des camarades rencontrés lors du premier cours en présentiel, un soutien social qu'ils ont unanimement valorisé. Ces réponses soulignent l'importance pour les étudiants de discuter de leurs méthodes de travail pour réaliser les devoirs et de se familiariser avec les textes. Dans cette perspective, l'enseignant devrait créer des occasions pour un tel échange au sein du dispositif pédagogique. Cette approche est également soutenue par Cosnefroy (2012), qui recommande à l'enseignant de construire avec les étudiants une réflexion collective sur les différentes composantes de l'autorégulation : « analyser les buts que l'on se donne, favoriser l'observation de ses propres méthodes de travail et enrichir la palette disponible des stratégies de contrôle de l'action » (Cosnefroy, 2012, p. 115). En outre, la connaissance par l'enseignant des mécanismes de l'autorégulation peut renforcer sa présence pédagogique, en lui permettant de manifester une forme d'empathie à l'égard des étudiants (Cosnefroy, 2012, p. 115).

4.6 Progression d'un module à l'autre

Les six étudiants ayant suivi les deux cours jusqu'à la fin, ont indiqué avoir tiré profit des stratégies développées pendant le premier module. L'ensemble des participants a rapporté des progrès entre les modules, touchant les stratégies de lecture et d'écriture, l'organisation du travail et le sentiment de compétence pour réussir les tâches. Malgré une charge de travail conséquente et la difficulté des textes, trois répondants ont formulé des commentaires positifs, exprimant leur satisfaction à l'égard de l'apprentissage : « Je suis fière d'avoir lu quelques vrais classiques ! », « J'ai aimé beaucoup les deux cours de littératures ! », « Merci pour les deux cours, c'était très intéressant ! ». Ces remarques peuvent être interprétées comme des indices concrets de l'efficacité des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage mobilisées au cours des deux modules.

5 Conclusion

L'une des conclusions principales de cette étude est que les étudiants ne travaillent pas nécessairement de la manière anticipée par l'enseignant pour lire les ouvrages littéraires et faire les tâches écrites. Les résultats montrent que, face à la complexité des textes et à une charge de travail importante, la mobilisation de stratégies cognitives d'autorégulation (y compris l'utilisation d'outils numériques et de compétences en littératie multimodale), métacognitives (de planification et d'adaptation des stratégies cognitives) et volitionnelles (de régulation émotionnelle et de gestion des obligations à côté des études ainsi que des imprévus) a joué un rôle clé dans le sentiment d'accomplissement des étudiants et dans leur réussite aux deux modules. Le matériel de soutien mis à disposition sur la plateforme d'enseignement, sous forme de documents, de vidéos enregistrées, de liens vers des sites ou d'explications autour des œuvres, n'a pas toujours été consulté ni utilisé de manière complète ou systématique. Les étudiants ont souvent effectué leurs propres recherches sur Internet, parfois en anglais ou en suédois, mais majoritairement en français, en fonction de leurs préférences individuelles en matière d'apprentissage : certains privilégient des supports audiovisuels, tandis que d'autres préfèrent des explications exclusivement textuelles. Ces stratégies cognitives mobilisées pour s'immerger dans les ouvrages et accomplir les tâches, ont été ajustées et adaptées en fonction de leur efficacité et du temps disponible dans une démarche métacognitive. Même si ces recherches personnelles comportent le risque de ne pas accéder immédiatement à une information pertinente ou fiable, elles constituent néanmoins une source précieuse pour développer l'autonomie de l'apprenant, en lui permettant d'expérimenter et d'évaluer diverses stratégies d'autorégulation dans l'appropriation du texte littéraire. Il apparaît dès lors essentiel que l'enseignant souligne à la fois la valeur du matériel disponible sur la plateforme d'apprentissage et encourage en complément des recherches individuelles. Cela implique également de sensibiliser les étudiants à l'évaluation critique de la qualité des ressources trouvées en ligne et d'encourager une réflexion métacognitive sur les stratégies mobilisées.

Il en va de même pour les ressources en ligne en matière de correction linguistique et de rédaction académique des devoirs écrits. Il a été démontré que l'utilisation de programmes correcteurs basés sur IA ainsi que de chatbots s'avère efficace pour favoriser l'autocorrection des textes par les étudiants, spécialement lorsque ces outils proposent plusieurs reformulations, incitant ainsi à une réflexion critique sur le résultat. Cette démarche permet également de prendre conscience d'éventuelles erreurs ou impropriétés qui sont en lien avec le registre de langue utilisé dans les suggestions fournies. L'utilité de ChatGPT a été soulignée par la majorité

des répondants, en particulier pour son rôle d'accompagnement dans le processus d'écriture, puisqu'il est capable, sur demande, de fournir les règles grammaticales et des explications qui sous-tendent ses propositions.

Concernant les devoirs écrits sur les forums, les discussions n'ont pas été perçues comme véritablement utiles pour approfondir la compréhension des textes littéraires. Cette activité a toutefois été globalement appréciée, principalement en raison de sa nature asynchrone, permettant une plus grande flexibilité par rapport aux webinaires. L'importance de la participation à ces derniers mérite néanmoins d'être soulignée : tous les étudiants y ayant assisté ont exprimé une forte satisfaction. Ils ont particulièrement valorisé le guidage fourni par l'enseignant quant à la manière d'aborder les textes, ainsi que les échanges en petits groupes dans les breakout rooms, qui ont favorisé une dynamique collaborative. L'essentiel dans les deux formats d'enseignement est donc de favoriser des activités qui encouragent l'interaction et la co-construction du sens.

En outre, il est apparu que les stratégies volitionnelles relatives à la régulation de la charge de travail déjà développées dans le cadre d'études antérieures, bien que celles-ci ne portent pas spécifiquement sur l'analyse littéraire en langue étrangère, se sont révélées pertinentes pour permettre aux étudiants de suivre les deux modules avec un sentiment de réussite. Le seul étudiant ayant abandonné définitivement ses études durant le second module, ne disposait pas d'un parcours académique antérieur dans une autre discipline. Il a mentionné l'absence d'une structure de travail comme principale raison de son échec. À l'inverse, les participants disposant d'une expérience universitaire antérieure ont démontré une mobilisation plus efficiente des stratégies cognitives et métacognitives liées à la lecture et à l'écriture. Parallèlement, ils ont mis en œuvre des stratégies volitionnelles, notamment par l'ajustement de leur planification quotidienne afin de surmonter des obstacles tels que la fatigue ou les contraintes liées à des activités parallèles aux études. Cette capacité d'adaptation, bien que favorable à la continuité des apprentissages, s'est parfois accompagnée d'un niveau accru de stress. En ce qui concerne ces stratégies volitionnelles, la flexibilité géographique permise par l'enseignement à distance, ne s'est pas toujours avérée bénéfique : deux étudiants ont en effet évoqué le climat favorable en France comme un facteur de distraction ayant entravé leur capacité à maintenir leur engagement, malgré une motivation pourtant élevée.

Par conséquent, notre étude montre l'importance dans l'enseignement à distance des stratégies d'autorégulation du travail mises en œuvre par les étudiants. En accord avec Cosnefroy (2012, p. 115), il s'est montré essentiel que l'enseignant instaure, tout au long du semestre, des espaces d'échange avec et entre les étudiants afin de favoriser le développement des pratiques d'autorégulation du travail personnel. L'objectif est de discuter l'ensemble des différentes stratégies permettant une appropriation efficace des textes littéraires, de favoriser le développement de l'autonomie, de réduire le stress et de permettre aux étudiants de faire l'expérience de réussite.

Bibliographie

- Bacchino, T. (2011). Lire sur internet, est-ce toujours lire ?, *Bulletin des bibliothèques de France*, n° 5, 63-66. <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2011-05-0063-011>
- Clauzard, Ph. (2021). Comment maintenir l'action conjointe dans les enseignements universitaires en distanciel ?, *Questions Vives*, N° 36 | 2021. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.6030>
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (2nd ed.). Routledge. <https://doi-org.proxy.lnu.se/10.43-24/9781410601032>

- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé. Entre cognition et motivation*. Grenoble : PUG, Regards sur l'éducation.
- Cosnefroy, L. (2012). Autonomie et formation à distance, *Recherche et formation*, 69 | 2012, <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1752>
- Cosnefroy, L. (2019). L'autorégulation des apprentissages et la formation. In A. Jézégou (éd.), *Traité de la e-formation des adultes* (213-233). Bruxelles : De Boeck.
- Deimann, M. & Bastiaens, T. (2010). The role of volition in distance education: An exploration of its capacities. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(1), 1–16. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v11i1.778>
- Deposer, C., Mélot, L., Strebelle, A., & Temperman, G. (2016). Régulation et autorégulation dans le dispositif d'apprentissage à distance. In B. Noël, S.C. Cartier (dir.) *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (96-108). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, Perspectives en éducation & formation.
- Dündar, O. I. (2024). Utilisation potentielle de ChatGPT dans l'apprentissage des langues étrangères : Exploration des possibilités selon les niveaux langagiers du CECRL, *Revue des Sciences sociales de l'Université Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 63-75. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.1384040>
- Houart, M. et al. (2019). La volition, entre motivation et cognition : quelle place dans la pratique des étudiants, quels liens avec la motivation et la cognition ?, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 35(1)|2019. <https://journals.openedition.org/ripes/2061>
- Lacelle, N. & Boutin, J.-F. & Lebrun, N. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique - LMM@ : Outils conceptuels et didactiques*. Québec : Presses de l'Université de Québec.
- Noël, B. & Cartier, S. C. (dir.) (2016). *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, Perspectives en éducation & formation.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (451-502). San Diego, CA : Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>