



HAL
open science

Une autoformation complémentaire en soutien de l'acquisition de compétences orales en français par des apprenants débutants hispanophones

Amélie Bouquain

► **To cite this version:**

Amélie Bouquain. Une autoformation complémentaire en soutien de l'acquisition de compétences orales en français par des apprenants débutants hispanophones. Sciences de l'Homme et Société. 2012. dumas-00743277

HAL Id: dumas-00743277

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00743277>

Submitted on 18 Oct 2012

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

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



*Une autoformation complémentaire en soutien de
l'acquisition de compétences orales en français par des
apprenants débutants hispanophones*

Amélie Bouquain

Numéro d'étudiant : 20732284

Sous la direction de Christelle COMBÈ CELIK

Mémoire de master 2^{ème} année professionnel

Mention Sciences du Langage Spécialité Français Langue Étrangère

Année universitaire 2011-2012

UFR LLLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication

Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère

Section de Didactique du Français Langue Étrangère

REMERCIEMENTS

L'effort, le sacrifice, l'obstination et l'optimisme tout au long de cette année d'études, ainsi que la collaboration de certaines personnes qui ont cru en moi, et qui m'offert leur aide, leurs connaissances et leur soutien, m'ont permis de mener à bien mon projet de stage. C'est pour cela, que ce mémoire est dédié aux personnes qui ont participé, de près ou de loin, en donnant leur avis, en me soutenant, en m'encourageant et en m'accompagnant dans les moments de désespérations, de crise, mais aussi ceux de joie et de bonheur.

Je voudrais remercier plus particulièrement Christelle Combe Celik, ma directrice de mémoire, pour son suivi, ses réponses à mes e-mails, ses relectures, ses observations et ses conseils, ses corrections, mais aussi pour son soutien au cours de ses longs mois de recherches et d'écriture de ce mémoire.

Placée sous le signe de la distance, l'écriture de ce mémoire a été rendue possible grâce à tous les chercheurs qui rendent accessible leurs travaux sur Internet, et qui permettent à l'étudiant du 21^{ème} siècle de les consulter depuis les quatre coins de la planète.

*"Nous sommes ce que nous pensons.
Tout ce que nous sommes résulte de nos pensées."
Buddha*

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : **BOUQUAIN**

PRÉNOM : **Amélie**

DATE : **18 septembre 2012**

SIGNATURE :

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|----|
| REMERCIEMENTS | 3 |
| TABLE DES MATIÈRES | 5 |
| INTRODUCTION..... | 8 |
| Partie 1 - Présentation du terrain de stage et définition du projet | 11 |
| Chapitre 1 - Le terrain de stage | 12 |
| 1.1. Le contexte de mon stage à l’Instituto Hispano Francés | 12 |
| 1.1.1. Présentation de l’Instituto Hispano Francés..... | 12 |
| 1.1.2. Le FLE en Espagne | 14 |
| 1.1.3. L’enseignement du FLE à l’Instituto Hispano Francés..... | 15 |
| 1.2. Le public de l’Instituto Hispano Francés et ses attentes | 17 |
| 1.3. Les pratiques pédagogiques | 20 |
| Chapitre 2 - La mission de stage et ses objectifs..... | 25 |
| 2.1. Les objectifs de modernisation de l’Instituto Hispano Francés | 25 |
| 2.2. L’origine du projet | 27 |
| 2.3. Le projet..... | 29 |
| Chapitre 3 - L’analyse des besoins..... | 32 |
| 3.1. Pourquoi choisir la mise en place de ce projet ?..... | 32 |
| 3.2. Le recueil d’informations..... | 34 |
| 3.2.1. Les apprenants et leur apprentissage..... | 35 |
| 3.2.2. Les apprenants et Internet | 36 |
| 3.2.3. Les opinions des apprenants sur le projet..... | 38 |
| 3.3. Vers un complément du dispositif actuel..... | 41 |
| Partie 2 - Le dispositif hybride..... | 44 |
| Chapitre 4 - Les dispositifs hybrides | 45 |

| | |
|---|----|
| 4.1. Cadre théorique | 45 |
| 4.2. Pourquoi un dispositif hybride ? | 47 |
| 4.3. Les défis du projet..... | 50 |
| Chapitre 5 - Description du dispositif hybride | 53 |
| 5.1. Le choix d'une plateforme Moodle comme support technologique du dispositif | 53 |
| 5.2. Les paramètres du dispositif hybride | 55 |
| 5.3. Les choix pédagogiques et le contrat didactique | 60 |
| 5.4. La place de l'autoformation dans la situation d'apprentissage : les modalités de travail | 63 |
| 5.5. Le rôle du tuteur..... | 66 |
| Chapitre 6 - Mise en place de la plateforme Moodle et présentation des contenus en ligne | 68 |
| 6.1. En amont de l'utilisation de la plateforme | 68 |
| 6.2. Organisation des contenus : la structure des thèmes..... | 70 |
| 6.3. Les contenus en ligne..... | 74 |
| 6.3.1. Les tâches autocorrectives..... | 74 |
| 6.3.2. L'entraînement à la compréhension orale à partir de vidéos | 77 |
| Partie 3 - Analyse du dispositif hybride | 83 |
| Chapitre 7 - Méthodologie..... | 84 |
| 7.1. Les démarches suivies..... | 84 |
| 7.1.1. L'approche systémique | 84 |
| 7.1.2. La recherche qualitative | 85 |
| 7.2. Les outils utilisés..... | 87 |
| 7.2.1. L'observation participante..... | 88 |
| 7.2.2. L'analyse documentaire | 89 |
| 7.2.3. Les questionnaires | 90 |
| 7.3. Les données..... | 91 |

| | |
|---|-----|
| 7.3.1. Le type de données en présence | 91 |
| 7.3.2. Les données recueillies..... | 93 |
| 7.3.3. Le traitement, l'exploitation et le croisement des données | 95 |
| Chapitre 8 - L'analyse empirique des données..... | 97 |
| 8.1. Analyse de l'implication des apprenants dans leur formation | 97 |
| 8.1.1. L'assiduité aux cours en présentiel | 97 |
| 8.1.2. La participation à l'autoformation complémentaire..... | 100 |
| 8.1.3. Les tâches réalisées en ligne..... | 106 |
| 8.2. La complémentarité du présentiel et de la distance | 114 |
| 8.2.1. La situation d'apprentissage du français en présentiel..... | 114 |
| 8.2.2. L'autoformation complémentaire..... | 132 |
| 8.3. Les acteurs du dispositif..... | 135 |
| 8.3.1. L'avis des apprenants | 135 |
| 8.3.2. L'avis des enseignants..... | 142 |
| 8.3.3. L'institution..... | 149 |
| Chapitre 9 - Bilan sur la mise en place du dispositif hybride..... | 151 |
| 9.1. Bilan sur les objectifs visés..... | 151 |
| 9.2. Regard critique sur le dispositif | 154 |
| 9.3. Remédiations et améliorations à envisager..... | 158 |
| CONCLUSION..... | 162 |
| BIBLIOGRAPHIE | 164 |
| TABLE DES ANNEXES..... | 169 |
| TABLE DES TABLEAUX (dans le texte) | 264 |
| TABLE DES IMAGES (dans le texte) | 265 |
| TABLE DES GRAPHIQUES (dans le texte) | 266 |
| ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES | 267 |

INTRODUCTION

Depuis quelques années déjà, la course aux nouvelles technologies semble bel et bien être lancée dans le domaine de l'éducation. A l'heure d'aujourd'hui, nous pouvons nous demander quel établissement n'aimerait pas disposer des derniers outils technologiques « à la mode » ? En Occident, l'ère du tableau noir et de la craie, de l'enseignant face à des apprenants dans une salle de classe paraît alors être révolue. Avec la généralisation de l'accès à Internet et du multimédia, les modes de communication et d'apprentissage ont évolués. Depuis plus d'une dizaine d'années, le monde éducatif a commencé à intégrer ces nouveaux outils en perpétuelle évolution. Le développement des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) sur la Toile a alors ouvert la voie à de nouveaux usages. Cependant, la question de leur intégration dans des situations d'apprentissage reste encore et toujours d'actualité.

Dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères, de plus en plus d'institutions tendent aujourd'hui à proposer des cours en ligne. Derrière cette volonté, se cache bien souvent un désir d'adaptabilité et de flexibilité de l'apprentissage face à un public de plus en plus demandeur, et déjà utilisateur de certains outils. Par ailleurs, la possibilité de cours en ligne représente généralement un grand attrait, puisque les institutions y voient la possibilité d'augmenter le nombre d'inscriptions, tout en réduisant leurs coûts à longs termes. C'est l'ensemble de ces atouts que recherche l'Instituto Hispano Francés, école de langues implantée à Alcalá de Henares (Espagne), où j'ai effectué un stage de sept mois dans le cadre du Master 2^{ème} année professionnel Mention Sciences du Langage Spécialité Français Langue Etrangère. Depuis plusieurs années, l'équipe pédagogique cherche des solutions pour remédier au déficit du département de français qui reste ouvert à pertes. L'intégration des TIC, image de la « modernité », ainsi que l'option de cours en ligne sont alors apparues, tel que c'est bien souvent le cas, comme une solution permettant à la fois une augmentation des bénéfiques, et une réduction des coûts et du personnel. Il s'agit également d'attirer un public qui ne vient actuellement pas en cours pour des raisons d'inadaptation du système traditionnel, mais aussi d'améliorer la qualité des formations en présentiel actuelles. A l'Instituto Hispano Francés, la création de cours en ligne visent à long terme l'ensemble de ces avantages, grâce à la mise en place de nouveaux dispositifs d'apprentissage du français (envisagés d'être étendus par la suite à d'autres langues) et à un renouvellement de l'offre de formations. Toutefois, c'est en premier lieu dans une optique d'amélioration de la qualité

actuelle des formations en présentiel que le projet de mise à distance de l'enseignement est né. Ce projet de dispositif hybride ne pouvait néanmoins pas être étendu à tous les niveaux du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Ce sont les niveaux débutants qui ont alors été choisis pour une expérimentation de cours hybride. En effet, à l'Instituto Hispano Francés, chaque année de nombreux apprenants débutants s'inscrivent en cours de français. Ce public représente un nombre non négligeable d'inscriptions qui tend néanmoins à diminuer pendant les formations d'octobre à juin de l'année suivante, ainsi que d'une rentrée sur l'autre. Ces diminutions d'effectifs s'expliquent par diverses raisons, notamment les difficultés rencontrées en début d'apprentissage, mais aussi une inadaptation du système d'apprentissage actuel. De plus, le coût des formations reste relativement élevé. En ce qui concerne les difficultés rencontrées par ce public hispanophone, celles-ci se situent principalement dans l'acquisition de compétences orales (compréhension et production). Ce public se caractérise par des facilités d'acquisition de compétences écrites (compréhension et production) favorisées par la transparence entre les deux langues, l'espagnol et le français, alors que cette transparence est inexistante à l'oral. Dans les classes, les enseignants se retrouvent alors souvent face à un apprentissage à deux vitesses entre celui des compétences écrites et orales. L'hypothèse qu'une autoformation complémentaire pourrait contribuer à la résolution de ce problème, constaté depuis plusieurs années, a donc été faite. L'amélioration de la qualité des formations actuelles de l'apprentissage du français pour débutants reposerait donc sur la création d'une autoformation complémentaire qui permettrait d'apporter un soutien à l'apprentissage de compétences orales. Durant mon stage, mon rôle a donc été de mettre en place cette autoformation complémentaire avec une exigence de la part de l'académie qui était celle d'utiliser comme support en ligne une plateforme Moodle.

Dans le cadre du projet de stage qui m'a été confié, j'ai mené à bien une réflexion qui a permis de répondre à la problématique suivante : **Dans quelle mesure, la mise en place d'une autoformation complémentaire dans une situation d'enseignement/apprentissage en présentiel peut-elle soutenir la compréhension et la production orales d'apprenants hispanophones débutants ?**

Les questions de recherche qui ont guidé ma réflexion ont été les suivantes :

1. Quels sont les changements induits dans la manière d'apprendre des apprenants ?
2. Quelles activités suscitent l'intérêt et la participation des apprenants à l'autoformation complémentaire ?

3. Quelles activités soutiennent la progression des apprenants en compréhension orale et en production orale ?

Ce mémoire professionnel tentera d'apporter des éléments de réponses à ces questions. Pour cela, je commencerai tout d'abord par expliciter le contexte dans lequel s'est déroulé le projet. Dans cette première partie, je décrirai mon terrain de stage, ma mission et ses objectifs, et enfin je présenterai l'analyse des besoins qui a été réalisée en amont de la mise en place du projet. Ensuite, je continuerai en définissant le cadre théorique dans lequel s'inscrit le projet, et j'effectuerai une présentation du dispositif hybride mis en place. Dans cette deuxième partie, j'aborderai les dispositifs hybrides et les raisons de leur utilisation, je décrirai précisément le dispositif hybride expérimenté dans le cadre du projet, et je présenterai les contenus disponibles en ligne. Enfin, je réaliserai une analyse des données qui auront été recueillies tout au long du déroulement du projet. Cette troisième partie comprendra une présentation de la méthodologie suivie pour l'analyse, l'analyse empirique des données, et enfin, je dresserai un bilan des premiers constats de l'expérimentation du dispositif hybride quant aux objectifs visés, j'exposerai ses limites et je formulerai quelques propositions d'amélioration et de remédiations du dispositif.

Partie 1

-

Présentation du terrain de stage et définition du projet

Chapitre 1 - Le terrain de stage

Dans le cadre de ce master 2^{ème} année professionnel Mention sciences du langage, Spécialité Français Langue Etrangère, j'ai été amenée à effectuer un stage d'une durée de sept mois, du 1^{er} décembre 2011 au 30 juin 2012, à l'Instituto Hispano Francés à Alcalá de Henares, en Espagne. Mon terrain de stage ne m'était pas inconnu puisque je suis employée dans ce centre de langues depuis 2006. Mon activité professionnelle explique le choix que j'ai fait de prolonger ce stage au-delà des trois mois demandés, car je dois continuer à assurer tous les cours que je donne actuellement, mais aussi développer le projet de stage qui m'a été confié. Dans un premier temps, je présenterai donc le contexte de mon stage en l'orientant sur l'enseignement du français, qui n'est pas la seule langue à être enseignée à l'Instituto Hispano Francés. Ensuite, j'aborderai le public d'apprenants qui y vient apprendre le français, ainsi que ses attentes. Et enfin, j'exposerai les pratiques pédagogiques qui y sont exercées.

1.1. Le contexte de mon stage à l'Instituto Hispano Francés

1.1.1. Présentation de l'Instituto Hispano Francés

L'Instituto Hispano Francés a été créé en 1977 sous le nom d'Alliance Française d'Alcalá de Henares. À ce moment-là, seuls des cours de français et d'espagnol y étaient donnés. En 1986, l'Alliance Française décide de s'implanter à Madrid. Le centre de langues d'Alcalá de Henares reste ouvert, et élargit l'enseignement des langues proposées à l'anglais, l'allemand et l'italien, mais devient indépendant de l'Alliance Française. Il est néanmoins resté centre officiel d'examens, en collaboration avec l'Alliance Française de Paris, jusqu'en 2009. Aujourd'hui, l'Instituto Hispano Francés est centre officiel d'examens du Test de Français International (TFI). De plus, un partenariat a été établi avec l'Université de Castille-La Manche (UCLM) à Albacete dans la Communauté Autonome de Castille-La Manche, centre officiel des examens du Diplôme d'Etudes en Langue Française (DEL F) et du Diplôme Approfondi de Langue Française (DAL F). Le champ d'enseignement des langues a également été élargi, en plus de toutes les langues déjà proposées, le chinois y est également enseigné. Par ailleurs, le centre offre des services de traductions et d'interprétariat. Bien qu'il ne s'agisse pas d'une institution officielle, et que l'enseignement des langues ne se limite pas au français, l'Instituto Hispano Francés, comme son nom l'indique, a pour finalité de promouvoir

l'intérêt pour la langue et la culture française. Depuis trois ans, la raison sociale utilisée est « Idiomatics », afin d'éviter que les clients potentiels croient que seulement le français y est enseigné.

En ce qui concerne les infrastructures, l'Instituto Hispano Francés compte deux édifices, séparés par quelques mètres, implantés à Alcalá des Henares. Le centre dit « de français » et l'autre dit « d'anglais », les deux langues majoritairement enseignées. Depuis février 2010, l'Instituto Hispano Francés est également en charge de tous les cours de français et d'anglais donnés à l'Ecole Municipale de Langues d'Azuqueca de Henares (EMIA). En plus de ces deux champs d'action, les professeurs, toutes langues confondues, sont amenés à intervenir dans une trentaine d'entreprises dans les Communautés de Madrid et de Castille-La Manche.

Les cours de français offerts sont destinés à un public de tout âge, à partir de sept ans, et de tous les niveaux. Ce public représente environ 250 apprenants chaque année, tous hispanophones. Parmi eux, une minorité est d'origine d'Europe de l'Est, et n'a donc pas pour langue première l'espagnol. Hormis le public, les acteurs de l'établissement sont : le directeur, quatre secrétaires dont trois occupent aussi la fonction de réceptionniste, plus de 30 enseignants employés à temps plein ou à temps partiel, dont 12 pour l'enseignement du français. Les plans de formations sont pris en charge par le directeur, l'organisation et la conception des cours par les professeurs.

D'un point de vue pédagogique, en ce qui concerne les cours de français, tous les enseignants sont de langue maternelle française et ont été formés à l'enseignement du français langue étrangère (FLE). Dans les classes, l'approche communicative est favorisée, ainsi que la perspective actionnelle. Pour les adultes, ce sont les méthodes *Alter Ego*, *Méthode de français* qui sont utilisées dans les classes au centre, *Comment vont les affaires ?*, *Affaires à suivre*, *Français.com* et *Affaires.com* pour les cours en entreprises. Pour les enfants et adolescents, les cours s'appuient sur les méthodes *Alex et Zoé*, *Super Max*, *Le nouveau Taxi* et *Agenda*. Toutes les salles de classes des deux centres basés à Alcalá de Henares, ainsi que l'Ecole Municipale de Langues d'Azuqueca de Henares sont respectivement équipées de tableaux blancs interactifs (TBI) Ebeam et Smartboard.

1.1.2. *Le FLE en Espagne*

Abordant le contexte de mon stage à l'Instituto Hispano Francés, il m'apparaît intéressant d'évoquer également la situation du FLE en Espagne. Dans ce pays où malgré l'importance donnée à l'anglais, les langues étrangères ont encore un statut de disciplines de deuxième rang dans les représentations de la société, et ne s'apprennent bien qu'en dehors du système scolaire.

Pendant longtemps, le français a été la première langue étrangère étudiée dans le système éducatif espagnol. Cependant, dans les années 70-80, l'ouverture du pays à l'espace international provoque la montée de l'anglais qui est aujourd'hui la première langue étrangère enseignée. Plus de 15 ans après le *Livre blanc sur l'éducation et la formation* du Conseil de l'Europe, « Apprendre et enseigner vers la société cognitive » (Le Conseil Européen pour les Langues, 1996), qui prônait la maîtrise effective de trois langues de l'Union Européenne par chaque citoyen européen, en sortant du système scolaire, les Espagnols ne savent parler que l'anglais. Cela peut s'expliquer pas le simple fait que l'enseignement d'une deuxième langue étrangère est presque inexistant dans le système scolaire espagnol. Dans l'enseignement primaire, la deuxième langue étrangère n'existe pas, sauf dans certains établissements bilingues. Dans l'éducation secondaire, l'enseignement d'une deuxième langue étrangère ne fait partie que très rarement des matières fondamentales du tronc commun. Dans la plupart des établissements, seulement une première langue vivante est en général obligatoire : l'anglais. Son enseignement fait l'objet de quatre heures de cours par semaine. Le français n'est alors proposé qu'en option à raison de deux heures par semaine. La constatation est la suivante : beaucoup d'élèves ne font pas le choix d'apprendre une seconde langue étrangère. Cette décision peut s'expliquer par la proposition d'autres options plus attrayantes, mais aussi par le simple fait que lors de « la selectividad », l'examen obligatoire pour l'entrée à l'université, équivalent du baccalauréat français, les élèves ne sont amenés qu'à choisir une seule langue étrangère. Par ailleurs, dans certains cas, les élèves sont déjà amenés à apprendre une autre langue, qui elle, est obligatoire : une langue régionale. En effet, en Espagne, bien que la langue officielle soit le castillan, huit autres langues sont également parlées dans des zones géographiques déterminées. Cinq d'entre elles ont un statut co-officiel : l'araneis (Catalogne), le basque (Communauté Autonome du Pays Basque), le catalan (Îles Baléares et Catalogne), le galicien (Galice) et le Valencien (Communauté Valencienne). En Espagne, le système éducatif n'est pas centralisé, chaque Communauté Autonome gère à hauteur de 35 ou 45% (dans le cas de celles qui ont une langue régionale propre) les objectifs et les contenus

éducatifs. En ce qui concerne la formation professionnelle, la deuxième langue étrangère n'existe que dans très peu de filières et tend à disparaître. Ainsi, l'étude d'au moins deux langues étrangères de l'Union Européenne dans le système scolaire, en principe un des objectifs à atteindre avec l'encouragement du Conseil des Ministres de l'Union Européenne et du Conseil de l'Europe reste encore lettre morte en Espagne. De plus, les difficultés de l'instauration de cet enseignement grandissent, dues probablement à la situation actuelle de crise économique, à la poussée des langues minoritaires, aux craintes sociales et culturelles de certaines communautés face à la globalisation.

Pour finir sur une note plus ou moins optimiste, selon une étude réalisée en 2008 par le Bureau International de l'Édition Française (BIEF), 2,48% de la population espagnole apprenait le français (cf. tableau 1).

| | |
|---|------------------|
| Nombre total d'apprenants de français | 1 104 764 |
| Enseignement primaire | 109 754 |
| Enseignement secondaire | 902 010 |
| Enseignement supérieur | 64 000 |
| Centre culturels français et Alliances Françaises | 20 000 |
| Nombre de professeurs de français | 7 000 |

Tableau 1: Chiffres de l'apprentissage du français en Espagne.

Ajoutons que le baccalauréat est préparé dans 12 établissements français en Espagne. De plus, il existe quatre Instituts Français et 21 Alliances Françaises sur le territoire espagnol. Selon une autre étude réalisée sur les langues parlées dans chaque état membre de l'Union Européenne (Commission Européenne, 2005), seulement 8% de la population espagnole parlait français.

1.1.3. L'enseignement du FLÉ à l'Instituto Hispano Francés

Face aux prestiges des institutions internationales telles que les Alliances Françaises ainsi que les Écoles Officielles de Langues, mais aussi les autres institutions non officielles qui proposent également des cours de français ou d'autres langues, l'Instituto Hispano Francés doit constamment continuer à se faire connaître et essayer d'être compétitif.

Afin de se démarquer de ses concurrents potentiels, l'Instituto Hispano Francés mise sur la qualité de ses enseignements, ainsi que sa modernisation. Voici les différents critères qui sont mis en avant par le centre :

- L'expérience et la qualité de l'enseignement : ancienne Alliance Française, le centre est ouvert depuis 34 ans. Les professeurs de français sont tous de langue maternelle française, ils ont été formés ou sont diplômés pour l'enseignement du FLE.
- Le choix et la flexibilité : tous les niveaux sont proposés, de débutant à avancé, pour enfants, adolescents ou adultes, ainsi que des préparations aux certifications telles que le TFI, le DELF et le DALF. L'Instituto Hispano Francés n'est pas centre d'examens, cependant un partenariat a été établi avec une université de Castille-La Manche et les élèves peuvent directement s'inscrire aux examens à l'académie. Le choix de cours permet de suivre une formation en français général ou de spécialité (généralement français des affaires) dans des classes à effectifs restreints (huit apprenants maximum), ou encore des programmes individualisés dans des cours particuliers.
- La mobilité des enseignants : les cours n'ont pas seulement lieu dans les infrastructures de l'Instituto Hispano Francés. Les enseignants se déplacent en entreprises, mais aussi au domicile des personnes ne pouvant pas se déplacer pour diverses raisons dans le cadre de cours particuliers.
- La modernité : de bons instruments pédagogiques (méthodes, TBI, documentation, etc.) sont mis au service de l'enseignement et mobilisés pour une approche communicative de l'apprentissage du français.
- Un partenariat avec Newlink (NLK) : des séjours en immersion linguistique sont proposés aux élèves.
- Une bibliothèque : les élèves peuvent emprunter des livres.

Ce sont ces critères qui attirent le public à l'Instituto Hispano Francés et qui donnent une place de choix à ce centre de langues parmi les autres institutions qui proposent également des cours de français ou d'autres langues étrangères.

L'Instituto Hispano Francés est le deuxième centre le plus important d'enseignement du français à Alcalá de Henares après l'Ecole Officielle de Langues. Cependant, leurs classes sont surchargées (environ une trentaine d'élèves). L'Etat finance une partie des cours, les inscriptions sont donc peu onéreuses ce qui attirent beaucoup de monde. Les places y sont néanmoins attribuées par tirage au sort, alors il est assez difficile de pouvoir y suivre des

cours. L'Instituto Hispano Francés récupère donc régulièrement des élèves venant de l'Ecole Officielle, mécontents des enseignements ou encore s'étant fait refuser l'inscription.

1.2. Le public de l'Instituto Hispano Francés et ses attentes

À l'Instituto Hispano Francés, le public d'apprenants se compose majoritairement d'adultes, même si des cours pour les enfants sont proposés, il n'y en a généralement que très peu. En effet, même si le gouvernement espagnol ne favorise pas l'apprentissage d'une deuxième langue dans le système éducatif, il n'en est pas moins qu'il existe une demande croissante de la part de l'État ou encore d'entreprises privées qui recrutent de plus en plus de personnel bilingue, voir trilingue. Les personnes n'ayant pas pu apprendre une deuxième langue lors de leur scolarité se tournent vers des centres de langues comme l'Instituto Hispano Francés pour en apprendre une. Des personnes qui ont suivi des cours pendant leur scolarité viennent également, mais afin de réactiver leurs savoirs et de progresser. Entre les langues les plus demandées en Espagne après l'anglais, se trouve bien entendu le français, ou encore le portugais et l'italien. Il s'agit d'un public hispanophone, espagnols en grande majorité, certains sont originaires d'Amérique Latine, ou encore d'Europe de l'Est principalement de Roumanie ou de Pologne. Ce public est pour la majorité en activité professionnelle, les 25-35 ans sont généralement les plus nombreux, même si cela peut vraiment varier d'une année sur l'autre, cependant les groupes sont souvent assez hétérogènes.

La raison principale, des personnes poussant la porte de l'Instituto Hispano Francés qui désirent apprendre le français, est d'ailleurs souvent liée à leur emploi. En effet, étant donnée la situation économique actuelle de l'Espagne, dans le but de faire face à la demande croissante de bilinguisme, bon nombre de personnes viennent s'inscrire en cours de français. Pour certains, au chômage, il s'agit d'augmenter leurs chances de retrouver un emploi. D'autres anticipent sur de futures demandes liées à leur emploi, il s'agit principalement de personnes souhaitant évoluer au sein de des entreprises où elles travaillent. Il faut savoir que de nombreuses entreprises françaises sont implantées en Espagne, un certain pourcentage de personnes y travaillant est donc généralement amené à voyager en France. D'autre part, depuis quelques années de nouveaux marchés s'ouvrent, principalement sur le Maroc, alors beaucoup d'entreprises sont intéressées par le recrutement de personnel parlant français. Aujourd'hui, dans le contexte de crise économique, les entreprises sont assez réticentes quant aux formations internes, cela est principalement dû aux restrictions de budgets, même si ces

formations sont souvent subventionnées par l'Etat. Ces entreprises préfèrent alors recruter du personnel déjà bilingue au lieu de former ces employés. Parmi les autres personnes inscrites, certaines souhaitent passer des concours de la fonction publique, dans lesquels la maîtrise d'une deuxième langue étrangère est demandée. Une autre partie du public se compose d'étudiants, qui face à l'obligation de la part des universités de leur faire passer des examens officiels en langues, viennent renforcer leurs apprentissages en vue de se présenter généralement à une des certifications du DELF. Ces dernières années, il a également été constaté que de nombreux étudiants souhaitant participer au programme Erasmus viennent suivre des cours de français pour compléter leur niveau en plus des cours qu'ils reçoivent déjà à l'université. En effet, après l'Italie, la France est la deuxième destination préférée des Espagnols, qui participent au programme Erasmus (Mayor, 2009). Enfin, très peu de personnes inscrites à l'académie viennent apprendre le français par loisir. Il s'agit, en général, d'un public plus âgé qui dispose de temps libre.

Les groupes d'apprenants sont toujours composés d'un maximum de huit élèves dans les infrastructures basés à Alcalá de Henares. Il en va de même pour les cours en entreprises. Il s'agit d'un des critères mis en avant par le centre, en relation avec la qualité des enseignements à des groupes restreints. Un des objectifs étant de favoriser l'approche communicative en cours, il est donc donné une très grande place à l'oral et à la décentration. Cependant, en ce qui concerne l'École Municipale d'Azuqueca de Henares, les classes comptent 20 élèves, puisque ces cours sont subventionnés par la municipalité et doivent donc accueillir un plus grand nombre d'apprenants. Les groupes d'enfants sont plutôt homogènes, alors que les groupes d'adultes sont généralement assez hétérogènes. En ce qui concerne les groupes d'adultes, ils sont souvent composés d'apprenants d'âges assez différents, même s'il a été constaté une prédominance des 25-35 ans, leur origine socio-économique est aussi très variée. Cette diversité se traduit dans les cours par une grande variété d'expériences. Une des particularités de ce public d'adultes est sa volatilité. Même si quelques apprenants suivent des cours durant plusieurs années, la très grande majorité ne fait que passer. Il s'agit en général d'apprenants débutants qui après la première année ne reviennent pas s'inscrire. Le centre cherche toujours à comprendre pourquoi ces apprenants ne se réinscrivent pas, car ces niveaux débutants représentent un large public non négligeable pour l'académie. Cela s'explique souvent par des raisons professionnelles qui les empêchent de continuer, ou alors certains n'avaient besoin que d'une base en vue d'un examen de français en relation avec leur activité professionnelle et n'ont pas souhaité poursuivre les cours (acquisition du niveau A1).

Il faut dire que même pendant l'année scolaire, nombreux sont ceux qui doivent abandonner en cours d'apprentissage, spécialement pour des raisons professionnelles (horaires) ou encore parfois économiques. Ce public est celui auquel je m'intéresse, puisque le projet de mon stage portera justement sur les niveaux débutants du centre basé à Alcalá de Henares. En ce qui concerne les niveaux avancés, ils sont plus nombreux que les niveaux intermédiaires, et se composent d'apprenants ayant appris le français dans divers contextes, de manières formelles ou informelles (cours, séjours dans des pays francophones, etc.).

Pour répondre aux attentes de ce public, l'Instituto Hispano Francés favorise largement la pratique de l'oral dans les cours donnés. Les autres compétences n'en sont pas pour autant laissées de côté, mais les élèves sont généralement très demandeurs concernant les activités de compréhension ou de production orales. Étant donné la diversité du public, il est néanmoins parfois difficile de combler toutes les attentes. Par exemple, certains sont très demandeurs d'exercices de phonétique, alors que pour d'autres cela pourrait paraître excessif. Il faut dire que le français apparaît toujours comme une langue très difficile à l'oral pour un public hispanophone, qui dans sa propre langue, prononce toujours tout ce qui est écrit. Les enseignants doivent souvent s'adapter aux demandes de ce public très divergeant.

Dans les cours, des méthodes au goût du jour sont utilisées. Il y a trois ans, nous sommes passés de *Reflets* (1998), un peu désuet, à *Alter Ego* (2006), plus moderne. Cette dernière intègre également des vidéos dont on a l'impression qu'elles sont moins préfabriquées, les thèmes traités sont plus d'actualité, même si ces manuels ne sont pas aussi complets que l'étaient ceux de la gamme *Reflets*, selon mon opinion. Cependant, ils sont conformes aux niveaux que décrit le CECRL, et préparent les apprenants aux examens officiels du DELF et du DALF. De plus, ils comportent un portfolio qui permet aux élèves de noter leurs connaissances linguistiques et leurs expériences culturelles. Cela peut les inciter à réfléchir sur leur apprentissage et accroître leur motivation. Accompagnant ce changement de méthodes, les vieilles télévisions et magnétoscopes ont disparu, et ont été remplacés par des ordinateurs, des vidéoprojecteurs et des tableaux blancs interactifs mobiles (Ebeam).

Une autre question importante à propos du public concerne bien sûr l'emploi du temps et la répartition des cours dans la semaine. Étant donné que le centre accueille majoritairement des adultes, les horaires des cours sont adaptés aux horaires de travail en Espagne. Les cours sont généralement répartis sur deux jours de la semaine, lundi et mercredi ou mardi et jeudi, et le vendredi, d'octobre à juin. Les horaires sont 18h30-20h et 20h-21h30 du lundi au jeudi (deux fois 1h30 de cours par semaine pour chaque groupe), et 18h-21h le vendredi (3h de

cours par groupe). Il y a également quelques cours le matin, mais beaucoup moins nombreux que le soir, 9h30-11h lundi et mercredi ou mardi et jeudi. Les groupes du matin sont généralement composés d'étudiants qui vont à l'université l'après-midi. Les cours pour les enfants ont lieu avant ces tranches horaires réservées aux adultes, à partir de 17h. Les cours en entreprises se font normalement aux heures correspondant à la pause déjeuner (13h30-15h) ou encore avant le début de la journée de travail (7h30-9h). L'attribution des tranches horaires aux groupes se fait selon la demande, même s'il est parfois difficile de satisfaire tout le monde.

La satisfaction du public est un gage de la qualité de l'enseignement du français et des autres langues enseignées à l'Instituto Hispano Francés, c'est pourquoi les enseignants essaient d'être le plus possible à l'écoute des demandes spécifiques des apprenants, bien qu'un programme soit défini dès le début de l'année scolaire. Les professeurs s'adaptent normalement à ces demandes, afin de pouvoir satisfaire le plus grand nombre d'apprenants. C'est pour ça qu'il est intéressant de voir maintenant comment les professeurs interviennent dans leurs cours.

1.3. Les pratiques pédagogiques

Comme bon nombre de centres de langues actuels, l'Instituto Hispano Francés a adopté depuis de nombreuses années l'approche communicative. Cette approche repose tout d'abord sur les manuels utilisés, il s'agit majoritairement de toute la gamme des méthodes *Alter Ego, Méthode de français* (éditions Hachette Français Langue Etrangère), qui sont utilisés dans les cours pour adultes ou grands adolescents.

Ces méthodes intègrent les principes du CECRL et reflète ses trois approches : apprendre, enseigner et évaluer. Dans *Alter Ego*, l'approche retenue permet aux apprenants d'acquérir les compétences décrites dans les niveaux A1, A2, B1, B2, C1 et début C2 du CECRL, c'est-à-dire des compétences de communication écrite et orale, de compréhension et d'expression, à travers des tâches communicatives dans des situations de la vie quotidienne ou professionnelle: l'apprenant est acteur de son apprentissage. Les thèmes abordés ont pour principal objectif de susciter chez l'apprenant un réel intérêt pour la société française et le monde francophone. La progression et l'organisation des contenus sont fondés sur l'acquisition de savoir-faire langagiers et se présentent donc en spirale. *Alter Ego* n'est pas

une méthode qui favorise spécialement l'oral, les quatre compétences sont abordées selon un certain équilibre, il revient donc à l'enseignant d'en tirer partie et favoriser la pratique de l'oral dans sa classe. D'autre part, cette méthode traite l'évaluation sous deux formes : sommative, qui grâce aux tests permet un réel entraînement à la validation des compétences présentes dans les certifications correspondant aux niveaux du CECRL, et formative, c'est-à-dire centrée sur l'apprentissage, elle permet à l'apprenant de porter un regard constructif sur son apprentissage, de s'auto-évaluer et de vérifier avec l'enseignant ses acquis et ses progrès, grâce au portfolio.

Ces pratiques requièrent généralement des groupes d'apprenants peu nombreux, c'est pourquoi l'Instituto Hispano Francés limite le nombre d'élèves dans ses cours à un maximum de huit, et à un minimum de trois personnes pour des questions de rentabilité financière. Ces petits groupes permettent souvent une meilleure dynamique dans les classes, les apprenants se connaissent tous, et les problèmes de timidité ou d'inhibition liés à l'expression orale ont tendance à s'estomper. De plus, ces petits groupes favorisent une plus grande attention portée par l'enseignant à chacun des apprenants qu'en grands groupes.

Les méthodes *Alter Ego* font pourtant l'objet de critiques de la part des apprenants, notamment en ce qui concerne les explications grammaticales regroupées dans les « Point Langue ». En général, les apprenants leur reprochent la place réduite qu'elles occupent dans le manuel (approche communicative) et leur présentation, ainsi que leur peu de clarté. Ils préfèrent très largement les explications proposées dans les livres de la gamme *Grammaire progressive du français* (Clé International). Enfin, l'apport d'explications grammaticales complémentaires de la part des enseignants est souvent plus que nécessaire, d'ailleurs la plupart des apprenants les estiment indispensables.

Par contre, les apprenants apprécient tout particulièrement les exercices d'application de la grammaire (réalisés en cours) qui apparaissent dans la partie « S'exercer » liée principalement aux « Point Langue », mais aussi la variété des documents et des tâches proposées, même si cela reste un peu routinier. Les données culturelles sur la société française et le monde francophone traitées dans « Carnet de voyage » retiennent également tout particulièrement leur attention.

Le cahier d'exercices des méthodes *Alter Ego* est également utilisé, mais seulement dans le cadre du travail donné à faire à la maison qui est ensuite corrigé en cours. Il s'agit

principalement de renforcer le lexique abordé, les actes de communication, la grammaire et les savoir-faire traités dans chaque leçon.

Les tests d'évaluation sommative sont réalisés à la fin de chaque dossier, permettant aux apprenants de s'entraîner à la validation des compétences présentes dans les certifications correspondant aux niveaux du CECRL. L'enseignant amène également les apprenants à utiliser le portfolio pour des évaluations formatives.

Les vidéos, élaborées en partenariat avec TV5 Monde, qui correspondent à chaque dossier sont exploitées grâce aux activités proposées sur les feuilles de route pour les apprenants, mais aussi grâce aux fiches pédagogiques correspondantes. Cependant, ces vidéos doivent souvent être sélectionnées par l'enseignant, car elles sont pour la plupart d'un niveau trop élevé pour les apprenants.

En dehors de ce matériel, les enseignants sont bien entendu amenés à utiliser d'autres ressources, notamment extraites d'Internet. Enfin, les documents authentiques sont privilégiés même pour les niveaux débutants.

L'Instituto Hispano Francés cherche régulièrement à se moderniser afin de maintenir sa qualité de service et rester compétitif face à sa concurrence. Cette modernisation s'est d'abord traduite par un changement de manuels de cours comme je l'ai déjà dit, les méthodes *Reflets* ont été évincées des salles de cours, datant de 1999, elles ne prenaient pas en compte les principes décrits dans le CECRL (2000). Dommage qu'elles n'aient pas été remises au goût du jour, car c'est vraiment une des meilleures méthodes que j'ai utilisées pour l'enseignement du français, même si les séquences vidéos paraissaient vraiment antinaturelles. Bien que l'approche communicative ait peu changé depuis bon nombre d'années, les manuels eux ont évolué. La multiplication des ressources multimédias, mais aussi la modernisation des thèmes traités sont souvent à l'origine de ces changements.

Cette substitution de méthodes a également coïncidé avec, il y a maintenant trois ans, l'installation de TBI mobiles Ebeam, de vidéoprojecteurs et d'ordinateurs reliés à Internet par wifi dans toutes les salles de classes. Le premier centre de langues à Alcalá de Henares a en être équipé. Il faut dire que ça a été un important investissement de la part de l'Instituto Hispano Francés, puisque les TBI restent encore assez onéreux. Tous les tableaux blancs ont dû être changés pour s'adapter à la surface de projection des vidéoprojecteurs : pour la projection de vidéos, de pages Internet ou d'autres ressources. L'écoute des pistes audio se réalise *via* ces vidéoprojecteurs qui permettent une diffusion optimale du son dans toute la

salle de classe, ce qui procure une meilleure qualité d'écoute des documents audio qu'avec un lecteur de CD. Un stylet interactif est utilisé pour écrire sur la surface du tableau. Le logiciel *Scrapbook*, fourni avec les tableaux blancs interactifs, permet de conserver toutes les pages écrites au tableau pendant le cours, de les enregistrer, voir de les imprimer. Ce logiciel offre de multiples possibilités. De plus, il est très intuitif et très rapide à prendre en main, ce qui est un avantage considérable pour la marque, car c'est souvent des questions de cet ordre que les enseignants se posent en premier. Le *Scrapbook* permet également de créer des ressources pour les TBI Ebeam. Le logiciel *Myscript Notes*, également fourni, permet une reconnaissance de l'écriture en français et dans de nombreuses autres langues.

Il s'agit de tableaux blancs mobiles, ils sont donc transportables puisque très légers, ce qui permet d'emmener son Ebeam partout. Cette technologie transforme toute surface en un tableau interactif, il faut cependant avoir à disposition un ordinateur et un vidéoprojecteur.

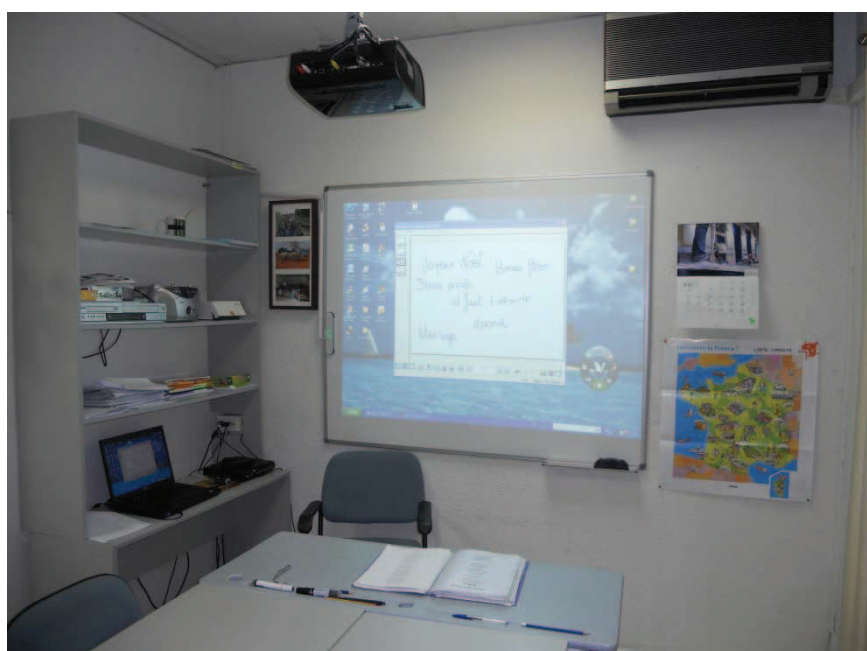


Image 1: Tableau blanc interactif Ebeam.

Dernièrement, les livres numériques de la gamme *Alter Ego* ont été testés, afin d'optimiser l'utilisation de ces TBI. Cependant, pour le moment il n'a pas été décidé de les utiliser dans les cours car ils s'avèrent peu satisfaisants. En premier lieu, les élèves disposent chacun d'un manuel, alors quel peut être l'intérêt de projeter le livre au tableau ? Pour les niveaux débutants, cela peut se révéler toutefois utile pour suivre la progression du cours qui devient alors plus visuelle. Pour le moment, le seul avantage qui en est ressorti, est l'accès direct aux pistes audio depuis la page du livre numérique. Cependant, l'affichage du livre

entraîne le fait de devoir jongler constamment entre celui-ci et le tableau blanc, ce qui est assez inconfortable. De plus, *Alter Ego* dans sa version numérique ne propose pas de ressources complémentaires pour TBI, autres que celles déjà disponibles en version papier, alors que d'autres méthodes en ont proposées en sortant leur version numérique.

Le projet, dans lequel s'inscrit mon stage, fait partie de ces volontés d'intégrer les outils multimédias et Internet dans les cours donnés à l'Instituto Hispano Francés, dans une perspective de développement de nouvelles formes d'apprentissages qui répondent, par la même occasion, aux nombreuses demandes d'un nouveau public.

Chapitre 2 - La mission de stage et ses objectifs

Comme je l'ai déjà dit, j'ai effectué mon stage sur le lieu de mon activité professionnelle. Il n'y a donc pas eu de commande initiale de stage à proprement dire. Cependant, sous l'impulsion du directeur de l'Instituto Hispano Francés, M. Richard Mouné, l'équipe pédagogique travaille actuellement à la mise en place de différents projets d'amélioration et de modernisation pour l'apprentissage des langues, auxquels l'ensemble des enseignants est encouragé à participer.

Je tiens à préciser qu'en plus de la mise en place du projet, dont je m'occupe plus particulièrement, j'ai continué à assurer les heures de cours dont j'étais déjà en charge.

2.1. Les objectifs de modernisation de l'Instituto Hispano Francés

Les projets que souhaitent actuellement développer l'Instituto Hispano Francés trouvent principalement leur origine dans une volonté de modernisation. Cette modernisation passe par l'utilisation, incontournable aujourd'hui, des nouvelles technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) des langues. Celle-ci s'oriente naturellement vers l'adaptation de nouvelles formes d'enseignement-apprentissage, de plus en plus courantes, qui supposent plus d'autonomie et de flexibilité pour les apprenants.

Ces différents projets s'inscrivent en continuité de l'acquisition des TBI, et englobent différents champs de développement et d'action.

Par ailleurs, il s'agit pour l'Instituto Hispano Francés de rester compétitif face à la concurrence, mais aussi de répondre à la demande d'un nouveau public, en proposant de nouvelles formes d'apprentissage que les autres académies de la région ne proposent pas. L'objectif poursuivi est de dynamiser et rendre plus attractif l'enseignement du français. En effet, le français n'acquerra jamais le niveau de demande dont fait l'objet l'anglais. Le directeur du centre mise donc tout sur les nouvelles technologies pour attirer de nouveaux clients. C'est pour cette raison, que l'utilisation des TBI a été plus que fortement recommandée aux professeurs de français, bien que – force est de le constater – l'acquisition des TBI n'a pas fait l'unanimité au sein du corps professoral. En effet, certains enseignants restent méfiants à l'égard des TICE, car il n'est pas toujours facile d'acquérir les compétences correspondant à leur utilisation. Se former de manière autodidacte n'est pas donné à tout un

chacun. Par ailleurs, les formations aux TICE restent onéreuses et surtout demandent du temps. Il est donc difficile pour une petite académie de former son personnel dans un cadre institutionnel, la formation interne de professeur à professeur est donc privilégiée. Pourtant, depuis l'installation des TBI il y a trois ans, la constatation générale est que tous les enseignants ne les utilisent pas dans leurs cours. C'est principalement le cas des professeurs d'anglais, qui face à la grande demande de cours ne cherchent pas nécessairement à intégrer les TICE à leur enseignement.

Toutefois, l'exploitation des TBI s'était limitée jusqu'à maintenant à la projection de vidéos, à l'utilisation de ressources principalement extraites d'Internet, mais aussi et surtout à leur principale fonction de tableaux blancs. En effet, la technologie Ebeam permet de transformer instantanément toute surface de projection en tableau blanc interactif. Cette projection d'un tableau blanc, qui couvre la surface d'une diagonale pouvant aller jusqu'à 2,80 m, est obtenue grâce à l'utilisation du logiciel *Scrapbook*, qui permet l'affichage d'un tableau blanc virtuel, sur lequel il est possible d'écrire grâce à un stylet prévu à cet effet. Pendant un cours, l'enseignant n'efface donc plus son tableau, mais utilise successivement plusieurs pages d'affichage, ce qui lui permet de conserver l'ensemble du cours, mais aussi de revenir sur ce qui a été annoté sur une page antérieure.

Aujourd'hui, le directeur souhaite que les enseignants développent de nouvelles ressources pour TBI, le logiciel *Scrapbook* le permet. Actuellement, il n'y a que très peu de sites Internet où sont mutualisées des ressources pour les TBI en ce qui concerne le FLE. Sans doute la nouveauté de l'outil explique-t-il cela. En outre, les ressources créées ne peuvent pas s'utiliser avec les différents logiciels des marques existantes. Le directeur du centre s'intéresse donc de très près au développement de ressources pour les TBI Ebeam. Le problème que supposent l'élaboration et la conception d'un tel matériel, est de pouvoir y consacrer un nombre d'heures conséquent en dehors des heures d'enseignement.

Par ailleurs, il s'agit pour l'Instituto Hispano Francés de proposer de nouvelles formes d'apprentissage qui, aujourd'hui, sont de plus en plus communes et qui correspondent à une demande de plus en plus fréquente de la part d'un certain public. L'objectif principal est d'élargir le champ d'action du centre, en proposant des cours de langues en dehors de ses infrastructures, et au-delà de sa région géographique, attirant ainsi un public existant et demandeur de ce type de formations. Par ailleurs, un autre des objectifs à long terme est de réduire les déplacements des enseignants qui sont amenés à parcourir de nombreux kilomètres

tous les jours, afin d'intervenir dans des entreprises de la Communauté de Madrid et de Castille La-Manche.

C'est pourquoi, en continuité de l'acquisition des TBI, un des autres projets sur lequel travaillent actuellement le directeur et une partie du corps professoral, est la mise en place de cours de français totalement à distance. Ces cours se dérouleront par vidéoconférences. Chaque élève pourra voir le professeur et suivre le cours comme un cours en présentiel (regroupements synchrones), avec la possibilité de voir les autres élèves qui participeraient à ce cours à distance. De plus, en se connectant au serveur que la société Ebeam met au service de ses utilisateurs de TBI, chaque élève à distance aura la possibilité de voir sur l'écran de son ordinateur le tableau blanc de la salle de classe (*via* le logiciel *Scrapbook*), ainsi que les annotations du professeur au tableau, et pourra écrire sur celui-ci. Pour le moment, des essais sont réalisés, il s'agit de résoudre les nombreux problèmes techniques, ergonomiques et pédagogiques que suppose la mise en place d'un tel projet. Un cours expérimental sera bientôt mis en place avant de proposer des cours de français à distance à un large public.

Le dernier projet en développement est bien entendu celui dont je suis chargée, et sur lequel je vais travailler pendant toute la durée de mon stage : l'expérimentation d'un cours hybride pour des groupes d'apprenants débutants qui suivent actuellement des cours de français en présentiel.

2.2. L'origine du projet

Comme je l'ai exposé précédemment, il y a actuellement à l'Instituto Hispano Francés une réelle volonté d'intégration des TIC à l'enseignement des langues, afin de proposer de nouvelles formes d'apprentissage.

En continuité avec l'installation de TBI et du développement de cours totalement à distance, un serveur a été installé à l'académie en vue de la création d'un centre de ressources. Un des objectifs de l'installation de ce serveur était bien entendu la centralisation des ressources. Cette centralisation souhaitait être faite afin de regrouper et de classer tout le matériel pédagogique informatique réalisé par les enseignants, mais aussi de pouvoir ensuite mettre à disposition des apprenants des ressources en ligne *via* un site Internet ou encore une plateforme Open Source. Les apprenants auraient alors la possibilité de continuer leur apprentissage en dehors des cours en présentiel avec des outils mis à disposition par l'équipe

pédagogique. Suite à de nombreuses recherches concernant la meilleure manière de rendre disponible en ligne des ressources, mais aussi et surtout, suite aux rencontres du directeur de l'Instituto Hispano Francés avec des responsables de la plateforme *e-learning* de l'Université de León, c'est la plateforme Moodle qui a été choisie par ce dernier comme support du projet de cours hybride. En Espagne, l'Université de León est considérée comme une des meilleures universités en ce qui concerne l'enseignement totalement à distance en Espagne.

De mon côté, j'avais plutôt envie de travailler sur un projet comme la mise en place d'une plateforme d'enseignement apprentissage du français en ligne. En effet, parmi tous les projets en cours de développement à l'Instituto Hispano Francés, c'est ce projet qui revêtait le plus d'intérêt pour moi, par rapport à mes intérêts personnels et professionnels. C'est donc plus particulièrement sur ce projet de mise en ligne de ressources sur une plateforme Moodle que j'ai proposé au directeur de l'académie de travailler dans le cadre de mon stage de Master 2^{ème} année. Cependant, il fallait encore définir comment ce projet allait pouvoir être testé, et à quel public il allait se diriger afin de ne pas se perdre dans l'expérimentation, mais aussi dans le but de définir quels types de contenus seraient mis en ligne. Il a alors été décidé que la plateforme fasse partie d'un prototype expérimental de cours hybride, réalisé avec un petit groupe d'apprenants, qui selon les résultats obtenus pourrait être étendu à tous les groupes en présentiel. De plus, il existe aussi la possibilité de créer des formations totalement à distance par la suite.

L'utilisation de ce type d'outil tend à se généraliser, beaucoup d'universitaires sont déjà familiers de ces plateformes. C'est d'ailleurs mon cas, même si je n'ai jamais été administratrice de ces plateformes jusqu'à ce jour. Par contre, comme utilisatrice j'ai pu me rendre compte de l'utilité d'un tel outil, et des avantages qu'il pourrait apporter aux apprenants lors de leur apprentissage du français. De plus, un grand nombre d'entre eux consultent déjà Internet pour compléter les cours qu'ils reçoivent. Il apparaît donc pertinent de mettre à leur disposition un outil adéquat qui puisse les aider dans leur apprentissage et qui soit conçu dans une optique de complémentarité des contenus abordés pendant les cours en présentiel, afin d'étayer et de renforcer leur apprentissage.

La dimension innovatrice du projet réside donc dans l'ambition de créer un auto-apprentissage guidé ayant comme support une plateforme Moodle.

2.3. Le projet

A travers la mise en place de ce projet de cours hybride expérimental, l'Instituto Hispano Francés souhaite tester l'efficacité d'une plateforme Open Source pour l'enseignement/apprentissage du français. Il s'agit de déterminer la plus-value qu'un tel outil peut apporter à l'apprentissage en plus des cours en présentiel. Dans le cas de ce dispositif hybride, les apprenants seraient libres quant à l'utilisation qu'ils feraient de la plateforme en ligne. En effet, le lien présence/distance serait faible. Un des intérêts de ce projet est d'obtenir des données analysables quant à son utilisation par les apprenants, mais aussi d'observer si la mise en ligne de contenus aura permis un soutien de l'apprentissage pour ces utilisateurs. Ces données, une fois analysées, permettront de vérifier la viabilité et la pertinence de cet outil pour l'aide à l'apprentissage du français. Pour l'Instituto Hispano Francés, il s'agit surtout de déterminer l'intérêt d'inclure une plateforme Open Source à ses offres de cours. Il pourrait s'agir alors de cours hybrides ou encore de cours tout à distance.

Bien que le projet se développe au sein de l'Instituto Hispano Francés, je suis la seule à être chargée de sa mise en place. Le directeur m'appuie et m'aide dans son élaboration, mais aucun autre professeur n'y participe. Cela s'explique par le simple fait que personne ne souhaite travailler gratuitement, ni comme concepteur, ni comme tuteur en ligne.

En amont de la mise en place de la plateforme et donc des contenus en ligne, nous avons été amenés à définir un certain nombre de paramètres, indispensables au bon déroulement du projet.

Tout d'abord, il nous est apparu important qu'il y ait une forte cohésion entre les contenus traités en cours et les ressources présentes sur la plateforme, afin d'encourager son utilisation par les apprenants. Il nous a également semblé indispensable que les apprenants prennent conscience du réel intérêt que cette plateforme représente pour leur apprentissage et qu'ils comprennent qu'elle fait partie intégrante du cours.

L'importance de cette cohésion entre les contenus abordés en cours et les ressources disponibles sur la plateforme pour les heures en autoformation est soulignée par Mangenot et Louveau (2006 : 60) :

L'idée est de remplacer, dans une proportion variable mais pas majoritaire, des heures de cours en face à face par des heures d'auto-apprentissage pouvant être tutorées par d'autres personnes que l'enseignant. Il est alors crucial que les heures en autonomie soient liées à ce qui se fait en classe et que les tuteurs, s'il s'agit de personnes différentes, se coordonnent avec l'enseignant.

Ensuite, le directeur m'a encouragé à rechercher du matériel didactique déjà disponible sur Internet, adapté au niveau des élèves, mais aussi à concevoir du matériel complémentaire en fonction des besoins des apprenants. Il a également été prévu de mettre à profit la gamme d'outils pédagogiques disponible sur la plateforme Moodle, et que j'exerce un tutorat régulier en ligne.

D'autre part, il nous a semblé pertinent que les contenus de la plateforme ciblent certaines compétences, notamment celle de compréhension orale (j'expliquerai ce choix dans la partie dédiée à la présentation de l'analyse des besoins, cf. *infra*, § 3.1., p.32), même si les autres ne sont pas écartées, sauf la production orale qui serait exclusivement travaillée lors des cours en présentiel. Il a également été envisagé d'aborder des aspects culturels concernant la France et le monde francophone, aspects qu'en général les apprenants ne connaissent pas.

L'objectif est de mettre des contenus en ligne qui permettent d'étayer l'apprentissage du français. Il s'agit de mettre plus de moyens à la disposition des apprenants qui rencontrent le plus de difficultés, mais aussi de permettre à ceux désireux de s'investir plus dans leur apprentissage, de se voir offrir des ressources complémentaires en ligne. Les apprenants sont totalement acteurs de leur apprentissage qu'ils construisent dans une plus grande proportion que pendant les cours en présentiel.

Un des autres objectifs est de constituer une vraie communauté linguistique entre apprenants qui se connaissent et d'autres qui ne se connaissent pas, en proposant l'accès aux ressources en ligne à plusieurs groupes. Il s'agit de regrouper des apprenants de même niveau, tous inscrits en cours de français à l'Instituto Hispano Francés et dont la grande majorité sont mes élèves, afin que je puisse utiliser le présentiel pour réguler le travail à distance.

Mon rôle recouvre divers champs d'action :

- devenir administratrice d'une plateforme Moodle,
- rechercher et concevoir des ressources, les organiser, les proposer,
- veiller au bon fonctionnement de la plateforme,
- gérer les éventuels problèmes rencontrés par les utilisateurs,
- ajuster les contenus aux demandes,
- m'intéresser à la participation aux activités proposées en ligne et aux gains apportés à l'apprentissage,
- proposer des remédiations dans le but d'améliorer le dispositif.

Parallèlement au développement de ce projet, je donne plus d'une vingtaine d'heures de cours de français par semaine, puisque j'effectue mon stage sur le lieu de mon activité professionnelle.

Enfin, je voudrais signaler qu'aucun moyen financier n'est pour le moment mis en œuvre pour la réalisation de ce projet, cette plateforme étant un cours hybride expérimental, le maintien du projet dépendra donc des résultats obtenus.

Chapitre 3 - L'analyse des besoins

Depuis que j'ai commencé à donner des cours de FLE en Espagne, et donc à des apprenants principalement hispanophones, j'ai pu remarquer qu'un des principaux obstacles que ce public rencontre lors de l'appréhension de la langue française réside dans l'acquisition de compétences orales. C'est à partir de cette constatation, mais aussi d'une analyse approfondie des besoins des apprenants, qu'est né le projet de la mise en place d'un cours hybride afin de soutenir et renforcer l'apprentissage de ces compétences. Cette analyse s'est réalisée au moyen d'un questionnaire que j'ai conçu, et auquel les apprenants ont répondu, afin de recueillir les données nécessaires à l'élaboration et à la mise en place du dispositif.

3.1. Pourquoi choisir la mise en place de ce projet ?

Ces six dernières années, j'ai pu constater que les apprenants ayant pour langue maternelle l'espagnol, qu'ils soient originaire d'Espagne ou de pays d'Amérique Latine, sont confrontés à de grandes difficultés lors d'activités de compréhension et la production orales en français. A partir de cette constatation, je me suis demandé quelles solutions proposées afin de trouver des solutions à ce problème, puisque cette compétence est déjà travaillée en cours, comme le sont également les compétences écrites et interculturelles.

En vue de l'acquisition de ces compétences, ce sont les manuels de la gamme *Alter Ego* qui sont utilisés en classe. Cette méthode traite de manière égale le travail sur toutes les compétences et savoir-faire à acquérir en français. Cependant, une grande place est donnée à la production et aux interactions orales dans les cours. Il faut dire que les apprenants hispanophones rencontrent nettement moins de difficultés lors de l'acquisition de la compétence écrite, puisque l'espagnol et le français sont assez transparents, même s'il reste un travail important à réaliser concernant la linguistique (grammaire, lexique et syntaxe). Par ailleurs, le peu de clarté quant aux explications grammaticales fournies dans les manuels utilisés amène souvent l'enseignant à compléter ces notions par d'autres supports. Pendant les cours, il reste donc peu de place pour approfondir d'autres apprentissages qui m'apparaissent comme fondamentaux pour les apprenants. C'est le cas de la réalisation d'exercices d'entraînement à la compréhension orale, mais aussi de phonétique (discrimination auditive) qui s'avèrent cruciaux, afin de favoriser l'acquisition de compétences orales. En effet, dans ce contexte d'apprentissage formel qui est celui de l'Instituto Hispano Francés, les apprenants ne

sont confrontés que trois heures par semaine à la langue cible orale, ce qui est relativement peu, alors que ce contact est fondamental lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, et d'autant plus important pour des apprenants débutants. D'ailleurs, selon Rivenc-Chiclet (2003 : 179) :

[...] dans sa langue maternelle, un locuteur consacre 45% de son temps à des activités langagières de compréhension orale. La compétence orale est ainsi la capacité langagière la plus importante et par conséquent, sur laquelle l'apprentissage de la langue doit mettre l'accent.

Par ailleurs, j'ai pu me rendre compte, car je l'ai moi-même expérimenté, il existe toujours un décalage entre ce que l'enseignant souhaite mettre en place, aborder ou travailler dans ses cours, et ce que la contrainte temps lui permet réellement de faire. C'est à partir de cette analyse que le projet d'autoformation complémentaire dans le cadre d'un dispositif hybride commencé à prendre forme.

En amont de la mise en place du projet, un premier choix a dû être effectué concernant le public qui allait être intégré à ce dispositif expérimental. Ce dernier s'est porté sur les groupes d'apprenants débutants ayant commencé à apprendre le français en octobre 2011. En effet, à l'Instituto Hispano Francés, il nous paraît très important de réaliser un entraînement approfondi à la compréhension et production orales dès le début de l'apprentissage du français, même si celui-ci n'en reste pas moins important pour tous les autres niveaux. Les apprenants débutants sont ceux qui rencontrent le plus de difficultés, dues à la non transparence à l'oral de la langue cible avec leur langue source. Cela entraîne d'importants problèmes de compréhension mais aussi de production, qui peuvent devenir une source de démotivation face à la difficulté que suppose le début de l'apprentissage. A l'Instituto Hispano Francés, trois groupes d'apprenants débutants ont commencé leur apprentissage du français en octobre 2011, ce sont ceux que nous avons souhaité intégrer au projet de cours hybride expérimental. Ils regroupent un total de 16 apprenants. Je donne cours à deux de ces groupes, se composant respectivement de sept et six personnes, quant au troisième groupe composé de trois personnes, c'est un de mes collègues qui en est chargé.

Tous les apprenants intégrés au projet suivent des cours de français en présentiel à raison de trois heures par semaine, réparties sur deux jours. Dans leur cas, ils ont cours le mardi et le jeudi, de 9h30 à 11h, pour le groupe de mon collègue, de 18h à 19h30 pour le premier de mes groupes et de 19h30 à 21h pour le deuxième. Les cours ont commencé début

octobre 2011 et finissent fin juin 2012. La charge horaire correspond donc à environ une douzaine d'heures de cours par mois, ce qui équivaut à une centaine d'heures sur toute l'année scolaire. Pendant l'année, il y a deux périodes de vacances scolaires durant lesquelles l'académie ferme, celles de Noël (deux semaines) et celles de la Semaine Sainte (une semaine).

Dans les cours, la méthode utilisée est *Alter Ego, Méthode de français 1*, le livre de l'élève ainsi que le cahier d'exercices, publiés chez Hachette Français Langue Etrangère. L'utilisation de cette méthode est imposée par l'Instituto Hispano Francés. Cependant, en dehors de celle-ci, les enseignants sont libres de choisir d'autres supports et les autres contenus abordés. Au cours d'une année scolaire, seulement la moitié des contenus du livre est traitée, ce qui correspond aux dossiers 0, 1, 2, 3 et 4, et éventuellement le dossier 5. Ce choix s'explique par le simple fait qu'il est impossible de traiter convenablement l'ensemble des contenus du livre sur une année scolaire, même si les concepteurs de cette méthode estiment qu'elle correspond à 120 heures d'activités d'enseignement/apprentissage. Le livre et son cahier d'exercices sont donc utilisés pendant deux années consécutives, ainsi que les ressources complémentaires fournies dans *le guide pédagogique*, tels que les tests de fin de dossier pour l'entraînement au DELF A1, ou encore le DVD comportant des vidéos en relation avec les contenus de la méthode. Ce choix permet également de compléter l'apprentissage par d'autres ressources, cet apport est d'ailleurs indispensable. En ce qui me concerne, j'utilise principalement la *Grammaire progressive du français niveau débutant* et le *Vocabulaire progressif du français niveau débutant*, publiés chez Clé International, ou encore *Les clés du nouveau DELF A1*, publié chez Maison des Langues, mais aussi des ressources extraites d'autres méthodes ou encore d'Internet. Des évaluations formatives et sommatives sont réalisées, et les apprenants sont encouragés à s'auto-évaluer grâce au portfolio.

3.2. Le recueil d'informations

Afin de réaliser le recueil de données nécessaire à l'élaboration du projet, j'ai conçu un questionnaire d'analyse des besoins des apprenants¹. J'ai choisi de privilégier cet outil car c'était celui qui était le plus en adéquation avec le type d'informations que je cherchais à recueillir, et qui correspondait le plus aux objectifs que je voulais atteindre. En effet, je

¹ En annexe 1.

souhaitais obtenir des informations de l'ordre des faits, des opinions et des comportements auprès des 16 apprenants de niveau débutant. Ce recueil de données allait me permettre d'obtenir des informations quantifiables, à partir desquelles je pourrais produire des statistiques. L'analyse de ces dernières me permettrait de vérifier la viabilité du projet auprès du public qui allait devenir son principal acteur, mais aussi de définir précisément les objectifs du dispositif hybride qui allait être mis en place.

Dans le souci de faciliter le recueil d'informations auprès de ce public débutant en français, cette analyse des besoins s'est déroulée dans la langue des apprenants, en espagnol. Le but était d'effectuer un recueil de données structuré. J'ai donc conçu un questionnaire relativement court, composé de 13 questions, panachant des questions fermées à choix exclusif binaire ou à choix multiple, des questions quantitatives et des questions ouvertes. Il existe une progression dans l'ordre des questions posées, elles vont des plus simples aux plus complexes et sont centrées sur l'apprenant et son apprentissage. Je me propose donc de commenter et d'analyser les réponses obtenues à ce questionnaire, afin de mener à bien cette analyse des besoins.

Dans le but d'analyser et de commenter les résultats obtenus², j'ai regroupé les questions posées en trois thèmes : les apprenants et leur apprentissage, les apprenants et leur utilisation d'Internet, et enfin leur opinion quant au projet. Cela m'a permis de définir la situation de départ et de faire un état des lieux de l'apprentissage des apprenants. Par ailleurs, j'ai pu vérifier la viabilité du projet de mise en place d'un cours hybride, faire des prévisions de l'utilisation de la plateforme et prendre connaissance de ce que les apprenants souhaiteraient y trouver.

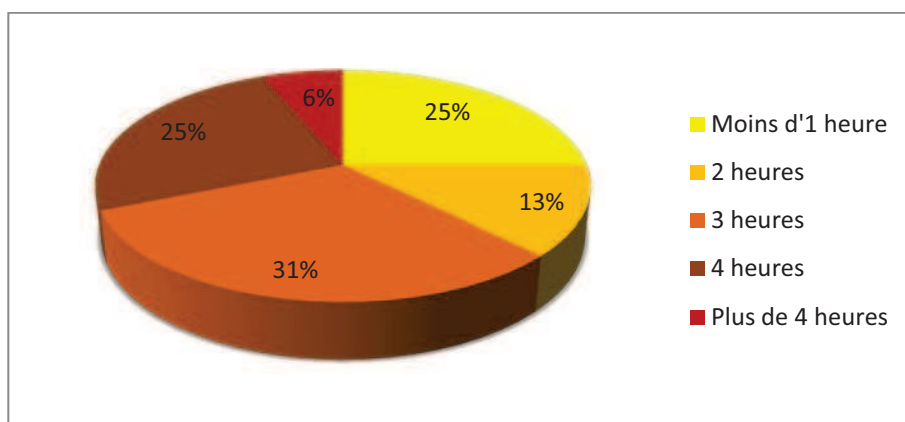
3.2.1. Les apprenants et leur apprentissage

Tout d'abord, j'ai cherché à recueillir des informations concernant l'apprentissage du français en dehors des cours en présentiel.

Je me suis intéressée au temps, que les apprenants passent à l'étude du français, hormis les trois heures quotidiennes à l'académie. Ils ont déclaré à 25% y passer moins d'une heure, 13% deux heures, 31% trois heures, 25% quatre heures et 6% plus de quatre heures.

² En annexe 2 : quelques questionnaires renseignés par les apprenants.

Ces résultats (cf. graphique 1) montrent que les apprenants consacrent du temps, plutôt conséquent pour certains, à l'étude du français.

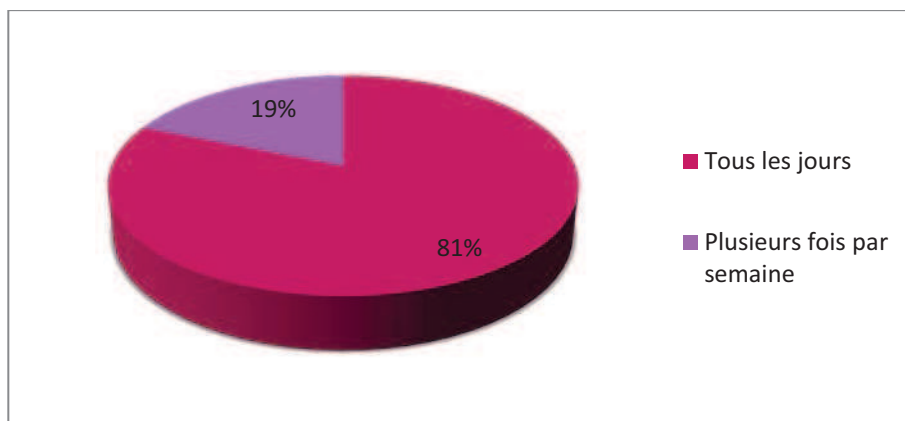


Graphique 1: Temps d'étude consacré à l'étude du français par les apprenants.

Ensuite, j'ai souhaité leur demander leur opinion quant à l'utilisation en cours du manuel *Alter Ego, Méthode de français 1*. En effet, je suis moi-même assez mitigée quant au livre de l'élève, notamment en ce qui concerne la présentation des contenus, en particulier ceux grammaticaux, même si l'approche est bonne. Alors, j'ai désiré recueillir l'avis des principaux intéressés. A cette question, ils ont répondu à hauteur de 56% que cette méthode ne répond pas de manière satisfaisante à leurs besoins d'apprenants. Je citerai ici quelques-unes des réponses obtenues dans le cas des apprenants insatisfaits, mais aussi de ceux satisfaits. J'ai moi-même traduits en français les réponses obtenues : « Il manque des exercices pour pouvoir pratiquer la langue comme par exemple des exercices audio ou vidéo » ; « J'ai besoin de plus d'auditions à un niveau plus élémentaire, pour accéder aux contenus et mieux apprendre la prononciation » ; « La méthode me paraît adéquate unissant parfaitement grammaire et phonétique, cependant je considère indispensable l'apport du professeur pour compléter quelques thèmes qui pourraient rester incomplets ». Comme je l'ai déjà dit, les contenus abordés dans cette méthode sont complétés par mes apports, mais aussi par d'autres ressources.

3.2.2. Les apprenants et Internet

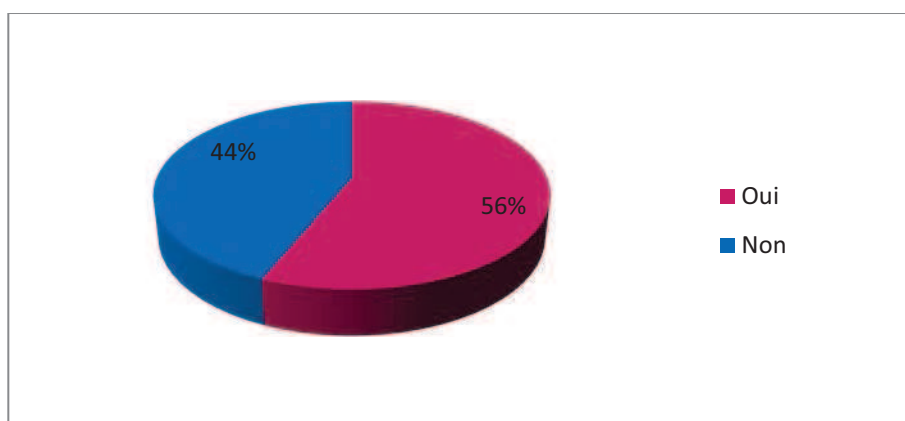
Par ailleurs, j'ai souhaité recueillir des données quant à l'utilisation d'Internet par les apprenants (cf. graphique 2), afin de savoir si la mise en place d'une plateforme en ligne serait possible.



Graphique 2: Fréquence de connexion des apprenants à Internet.

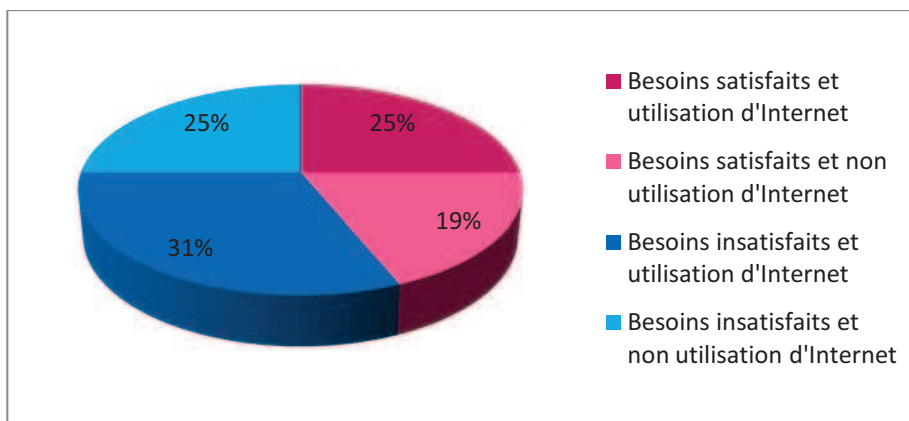
Tous les apprenants ont déclaré avoir un accès régulier à la Toile. D'ailleurs, ils affirment à 81% s'y connecter tous les jours et à 19% plusieurs fois par semaine. Ces résultats me permettent de confirmer que l'utilisation d'une plateforme en ligne est possible, les apprenants pourraient s'y connecter lors de leurs nombreuses navigations sur le Net.

Par ailleurs, j'ai voulu savoir si les apprenants utilisaient Internet pour compléter leur apprentissage du français à l'académie, et si oui, quels types de ressources ils y recherchaient. Les résultats (cf. graphique 3) obtenus montrent que 56% des apprenants utilisent la Toile, afin de compléter ce qui est abordé en cours.



Graphique 3: Utilisation d'Internet pour compléter l'apprentissage du français.

J'ai souhaité mettre en relation ces chiffres avec ceux obtenus à la question sur la satisfaction de l'utilisation d'*Alter Ego, Méthode de français 1*. Cependant, les résultats (cf. graphique 4) montrent que l'utilisation d'Internet est très relative et dépend vraiment des apprenants. Il n'existe pas réellement de relation entre ces deux données.



Graphique 4: Utilisation d'Internet en fonction des besoins satisfaits et insatisfaits.

Enfin, pour ceux qui utilisent la Toile afin de compléter leur apprentissage par des ressources complémentaires, j'ai souhaité savoir quels types de documents ils y recherchaient (cf. graphique 5).



Graphique 5: Les différents types de ressources recherchées sur Internet par les apprenants.

Les réponses obtenues à cette question montrent clairement que les apprenants recherchent principalement des documents audio et vidéo sur Internet. Cette donnée encourage et justifie pleinement l'orientation de la plateforme en ligne vers la mise à disposition de ressources qui permettent de travailler principalement la compréhension orale.

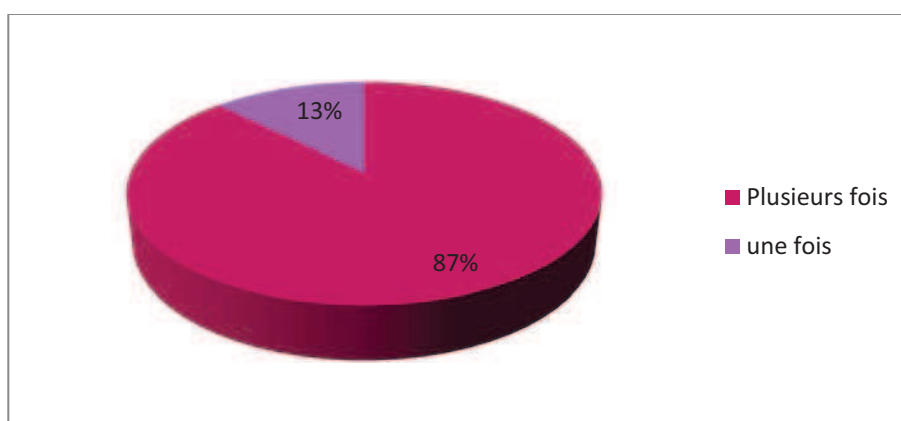
3.2.3. Les opinions des apprenants sur le projet

Tout d'abord, je me suis intéressée à l'avis des apprenants concernant l'utilisation d'une plateforme en ligne, qui viendrait en complément des cours de français donnés à l'académie. Les apprenants ont tous approuvé l'idée, et ils ont tous affirmé être intéressés par

l'utilisation de ce nouvel outil. Voici quelques extraits des justifications obtenues : « Ça m'encouragerait peut-être à consacrer plus de temps au français chez moi » ; « Ça appuierait ce qui est appris en cours et ça m'aiderait à pratiquer la langue pendant mon temps libre » ; « Ça serait un bon complément » ; « Ça compléterait les cours et ça nous aiderait à apprendre la langue plus rapidement ». Les apprenants y voient donc une façon plus ludique d'étudier, mais aussi un rôle de complémentarité des cours en présentiel. Ces commentaires encouragent donc la mise en place d'un dispositif hybride.

Par ailleurs, j'ai également demandé aux apprenants, s'ils trouvaient intéressante la perspective d'être mis en relation avec les élèves des autres groupes de débutants qu'ils ne connaissent pas. Là encore, les réponses ont été unanimement positives. Voici quelques-unes des réponses obtenues : « Pour l'aide entre camarades dans la langue » ; « Parce que nous pourrions nous aider mutuellement. Si nous avons été absents, nous pourrions demander les exercices, les notes de cours, etc. » ; « Pour partager des doutes ». L'aspect collaboratif d'une plateforme en ligne est ici souligné par les apprenants. Ils y voient aussi une manière de rompre l'isolement de leur apprentissage, les notions d'entraide et de soutien sont principalement évoquées.

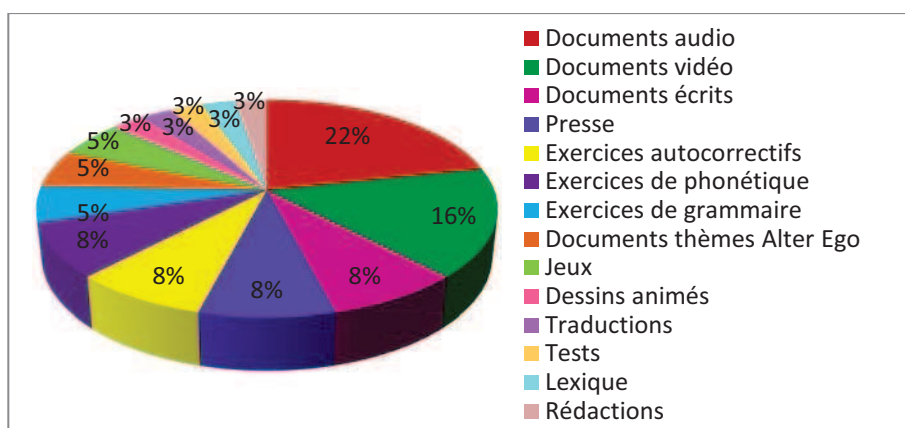
Ensuite, j'ai cherché à obtenir des informations concernant les comportements et les attentes des apprenants vis-à-vis du dispositif. En effet, j'ai souhaité connaître les prévisions de connexions à la plateforme de la part des élèves, si des ressources en ligne étaient mises à leur disposition (cf. graphique 6).



Graphique 6: Prévisions de connexion des apprenants à la plateforme de l'autoformation.

Ils ont affirmé à 87% pouvoir se connecter à la plateforme tous les jours, et à 13% plusieurs fois par semaine. Ces résultats me permettent donc de vérifier la viabilité du projet, mais aussi de projeter une planification d'activités hebdomadaires sur la plateforme. Il faudra néanmoins voir par la suite si ces prévisions deviennent réelles à une fois les contenus en ligne disponibles.

Par ailleurs, j'ai souhaité savoir quels types de ressources les apprenants aimeraient trouver sur cet outil. Comme j'avais laissé la question ouverte afin de ne pas influencer les réponses, j'ai obtenu des demandes de ressources très diverses (cf. graphique 7). Cependant, deux types de documents se détachent de l'ensemble des réponses recueillies, il s'agit de ressources de type audio et vidéo. Ces résultats sont en correspondance avec ceux obtenus lorsque j'avais demandé le type de documents qu'ils recherchaient sur Internet, et encouragent donc la perspective de développer un travail en ligne sur la compréhension orale.



Graphique 7: Types de ressources demandés par les apprenants pour l'autoformation.

Enfin, je me suis intéressée aux connaissances culturelles des apprenants concernant la France, car c'est un des aspects qui souhaitait être abordé sur la plateforme. En effet, j'ai pu me rendre compte que, même si une approche interculturelle est menée en cours sur la France et le monde francophone, les apprenants ont généralement du mal à acquérir une vraie compétence culturelle. D'ailleurs, les élèves déclarent à 75% ne pas connaître la France et sa culture. De plus, ils ont affirmé être tous intéressés par la mise en ligne de ressources culturelles sur la plateforme. Voici quelques justifications que j'ai traduites : « Ça serait intéressant de connaître un peu plus la culture française. Ça nous aiderait à comprendre beaucoup des aspects qui nous paraissent bizarres », « Parce que la France et la culture française attirent mon attention. De plus, j'aimerais aller en France grâce au programme

Erasmus, ça me serait donc profitable ». Les réponses obtenues mettent en valeur l'intérêt des apprenants vis-à-vis de la culture française.

Ce recueil de données m'a permis de vérifier la viabilité du projet, d'obtenir des informations sur le comportement des apprenants face à leur apprentissage, leurs opinions quant à la méthodologie utilisée en présentiel, mais aussi d'anticiper sur la future utilisation d'une plateforme en ligne. A partir de ce recueil, j'ai pu réaliser une analyse des besoins qui m'a amené à orienter un travail en ligne consacré principalement à la compréhension orale en français. Cette analyse des besoins m'a également permis de définir précisément les objectifs visés par l'utilisation d'une plateforme en ligne en plus des cours en présentiel, et donc de mettre en place un dispositif hybride. Ces objectifs seraient donc le soutien et le renforcement de l'apprentissage de compétences orales en français.

3.3. Vers un complément du dispositif actuel

Les résultats obtenus lors de l'analyse des besoins des apprenants ont permis de vérifier la viabilité du projet, auprès du public concerné, mais aussi de définir clairement le dispositif qui allait être mis en place et ses objectifs.

En amont de cette analyse de besoins, j'avais déjà constaté que la seule utilisation du manuel *Alter Ego, Méthode de français 1* pouvait ne pas être suffisante pour l'apprentissage de la langue. En effet, j'avais observé des difficultés afin d'atteindre les objectifs linguistiques. Dans ce cas, je fais plus particulièrement référence à la manière dont la grammaire est abordée dans le livre de cours (approche communicative). D'autre part, j'avais également remarqué un manque d'activités de compréhension orale qui fait défaut à un public d'apprenants hispanophones, en vue de l'acquisition de compétences orales en français.

Lors de l'analyse des besoins, il s'est révélé une réelle nécessité, de la part des apprenants, d'avoir accès à des ressources de compréhension orale qui viendrait en complément de celles utilisées dans les cours en présentiel.

Ce projet de cours hybride s'inscrit dans une perspective de remédiation d'un problème dûment identifié. Les contenus sur la plateforme en ligne servirait donc de soutien et viendrait en renforcement et approfondissement du travail sur l'oral déjà réalisé en cours. Il

s'agirait de proposer des tâches complémentaires afin que les apprenants, qui le désirent, puissent travailler la compréhension orale en auto-apprentissage guidé. Par exemple, des exercices d'écoute active, de compréhension globale, ou encore de phonétique afin d'améliorer l'appréhension et la compréhension du système phonétique et phonologique français. Ces activités permettraient aux apprenants d'apprivoiser leur oreille, de favoriser leur temps d'exposition à la langue et aux différents types de discours.

Dans les cours en présentiel, une grande place est déjà donnée à la production orale, les interactions entre pairs sont favorisées. La compréhension orale est travaillée avec des documents présents dans le livre de cours ou encore, grâce à des ressources complémentaires que j'apporte. Cependant, le travail sur les autres compétences n'en est pas pour autant minimisé. La méthodologie utilisée en présentiel ne changerait donc pas avec la mise en place du dispositif hybride. En effet, l'utilisation de la plateforme en ligne constituerait une autoformation complémentaire, c'est-à-dire un dispositif qui permettrait d'augmenter le volume d'activité des apprenants, sans que la progression et le volume horaire des cours en présentiel n'en dépendent directement. De plus, la modalité à distance ne serait pas un prérequis pour les séances en présentiel, le lien présentiel/distance serait donc faible.

Par ailleurs, il s'agirait de sortir la compréhension orale de la classe et de la banaliser, afin que les apprenants la dédramatisent et l'abordent plus sereinement. En effet, j'ai pu remarquer que lors de la réalisation d'activités de compréhension orale en cours (écoutes à partir de documents audio ou de visionnages de vidéos), les apprenants sont soumis à un stress assez important. Ce stress s'explique par l'émergence de représentations négatives associées à de plus grandes difficultés pour appréhender ce type de documents que ceux de compréhension écrite. Ces problèmes m'amènent souvent à ne pas utiliser les vidéos fournies en complément du livre de cours *Alter Ego, Méthode de français 1*, car leur exploitation devient une source de découragement assez importante chez les apprenants, notamment en début d'apprentissage. Je pense donc qu'un entraînement à la compréhension orale en auto-apprentissage favoriserait la familiarisation des apprenants à ce type de documents. Cet entraînement permettrait d'augmenter le temps d'exposition des apprenants à la langue cible. Rappelons qu'ils n'y sont exposés que trois heures par semaine dans le cadre des cours en présentiel, ce qui est relativement peu. Par ailleurs, un entraînement régulier à la compréhension orale pourrait contribuer à la banalisation de ces activités, afin qu'elles ne soient plus une source d'appréhension chez l'apprenant. Il s'agirait d'aider les apprenants dans leur apprentissage, et donc de leur fournir des outils qui leur donnent la possibilité de travailler aussi la compréhension orale chez eux, ce que le dispositif actuel ne permet pas. En

effet, en dehors des cours en présentiel, il est demandé aux apprenants de faire des exercices chez eux, dont le support est généralement le cahier d'activités d'*Alter Ego, Méthode de français 1*. Contrairement à d'autres méthodes, ce cahier comprend exclusivement des activités centrées sur des objectifs communicatifs ou linguistiques, pour la seule compétence écrite.

L'ensemble du projet viserait donc le soutien et le renforcement de l'acquisition de compétences orales en français d'apprenants hispanophones débutants.

Partie 2

-

Le

dispositif hybride

Chapitre 4 - Les dispositifs hybrides

Comme le projet que je développais dans le cadre de mon stage à l'Intituto Hispano Francés était un dispositif hybride, je me suis intéressée de près aux travaux et aux recherches effectuées dans ce domaine. Il s'agissait de bien définir le cadre théorique du projet et des recherches qui allaient être menées. Pour cela, je retracerai l'histoire de ces dispositifs en m'intéressant à l'apparition et à l'utilisation de l'expression « dispositif hybride ». Ensuite, je mettrai en évidence les raisons pour lesquelles il a été choisi de mettre en place un dispositif hybride à l'Intituto Hispano Francés. Et enfin, j'exposerai les défis et les limites du projet.

4.1. Cadre théorique

Les années 2000 ont marqué un tournant quant aux formes d'enseignement. En effet, jusqu'à cette date, il existait deux types d'enseignement bien distincts selon leurs modalités, l'enseignement en présentiel et l'enseignement à distance. L'enseignement en présentiel est l'enseignement traditionnel qui s'effectue dans une salle de cours, forme la plus courante d'enseignement, celle que nous avons tous été amenés à connaître durant notre scolarité. L'enseignement à distance, qui à l'origine se déroulait par correspondance, a connu un essor considérable avec l'intégration d'Internet aux portes des années 2000. Par exemple, le Centre National de l'Enseignement à Distance (CNED), fondé en 1939, est présent sur Internet depuis 1997 et propose des contenus de formation et des services en ligne en complément des autres outils pédagogiques. De la même manière, depuis les années 70, des antennes d'enseignement à distance dans les universités françaises se sont développées. Depuis la fin des années 90, en plus de l'envoi des cours par correspondance, certaines universités ont commencé à introduire l'utilisation d'Internet pour la formation à distance. Aujourd'hui, un grand nombre d'entre elles intègrent à leurs formations des plateformes en ligne qui permettent la diffusion du savoir, la communication et l'accompagnement des apprenants.

Jusqu'aux années 2000, ces deux formes d'enseignement se distinguaient pour être diamétralement opposées, puisque la première se caractérisait par la présence physique obligatoire de l'apprenant, et la seconde par l'absence physique totale. Dans les années 2000, suite à la constatation d'insuffisances sur le plan de l'apprentissage du tout à distance (isolement sociocognitif et socio-affectif des apprenants, cause de découragement et d'abandon), ces deux formes d'enseignement ont été amenées à se repositionner en prenant

des formes hybrides. Le tout à distance a commencé à être amélioré du point de vue pédagogique (suivi des apprenants), ou encore a été complété par des séances de regroupement ponctuel, l'enseignement en présentiel à se prolonger à distance et à s'enrichir grâce à l'intégration de nouvelles technologies. Les années 2000 voient l'émergence de l'expression « dispositif hybride » propre à ce domaine.

Aujourd'hui, l'hybridation est devenue une forme d'enseignement de plus en plus pratiquée, qui entraîne des modifications des modalités d'enseignement/apprentissage. Elle tend actuellement à se développer dans les centres d'enseignement de langues vivantes.

Le terme « dispositif » a été défini par Peraya (1999 : 153) :

Un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres. L'économie d'un dispositif – son fonctionnement – déterminée par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets.

Notons que cette définition prend en compte le sujet et ses intentions en tant qu'acteur social, lequel occupe une place centrale dans le dispositif.

Le terme hybride a été défini par Charlier, Deschryver et Pereya (2006 : 473) comme « une nouvelle entité issue du croisement de deux autres dont elle reprend et réorganise les caractéristiques. » L'enseignement hybride est donc un croisement entre l'enseignement en présentiel et l'enseignement à distance, c'est-à-dire une forme d'enseignement/apprentissage présentant des caractéristiques des deux modalités. Ces dernières sont modifiées et réorganisées, compte tenu des nouvelles caractéristiques propres à la nouvelle modalité. La distance implique d'une certaine manière l'intégration de nouvelles technologies, il s'agit principalement aujourd'hui de l'utilisation d'outils réunis sur des plateformes Open Source. Les TIC permettent alors l'articulation de la présence et de la distance, ainsi qu'un soutien du processus d'enseignement/apprentissage.

Valdès (1995) a été le premier à utiliser le concept de « dispositif hybride », il décrit d'ailleurs l'espace hybride de formation comme étant centré sur l'apprenant et articulant : des parcours négociés, un rythme individualisé, des lieux multiples, des ressources décentralisées

et accessibles à distance, des situations pédagogiques adaptées, des médias diversifiés et adaptés, ainsi qu'une pédagogie individualisée.

Charlier, Deschryver et Pereya (2006 : 481) se sont attachés à redéfinir et à caractériser ces nouveaux dispositifs, suite à leurs recherches, ils en donnent la définition suivante :

Un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation.

Ces auteurs entendent ici par dimensions innovantes, des dispositifs qui permettent d'ancrer les méthodes et techniques de l'enseignement à distance sur les pratiques anciennes de l'enseignement traditionnel, et dans lesquels les acteurs occupent une place centrale. L'innovation de ces dispositifs se situe donc par rapport à l'introduction des nouvelles technologies et à l'accompagnement pédagogique.

4.2. Pourquoi un dispositif hybride ?

Déjà en 1995, dans le cadre de ses recherches, Valdès (1995 : 6) exposait la nécessité de l'hybridation :

La bipolarisation entre dispositif traditionnel de formation en présence ou enseignement à distance, semble ne plus être d'actualité. Nous nous orientons vers l'intégration de présence dans l'Enseignement à Distance et vers la mise à distance d'une partie de la formation dans les dispositifs traditionnels. Il est nécessaire de raisonner différemment : non plus uniquement en fonction des personnes qui viennent déjà en formation, mais **en fonction des personnes qui, dans la situation actuelle, ne viennent pas en formation en raison de l'inadaptation des systèmes traditionnels**, tout en repensant les modalités de formation des apprenants qui viennent actuellement en formation, dans le but d'améliorer la qualité de celle-ci.

Cette constance n'a actuellement pas changé, il s'agit d'attirer de nouvelles personnes à suivre des formations plus adaptées à leurs besoins en termes de modalités d'apprentissage, d'améliorer les dispositifs actuels d'enseignement en présentiel, mais aussi d'offrir plus de flexibilité quant à l'apprentissage.

A l'Instituto Hispano Francés, les objectifs visés par la mise en place de dispositifs hybrides sont l'amélioration de la qualité de l'enseignement présentiel par un enrichissement

des travaux à distance, un meilleur suivi de l'apprenant et la centration sur l'activité. Dans le cadre de mon projet de stage, il s'agit d'une mise à distance de l'enseignement présentiel du français pour des apprenants hispanophones débutants. Les objectifs sont de mettre en évidence et d'analyser les effets de cette nouvelle approche quant au soutien du processus d'enseignement/apprentissage de compétences orales en français.

Les dispositifs hybrides permettent de combiner les deux modalités d'apprentissage, en présentiel et à distance. Un des principaux intérêts est donc de pouvoir bénéficier des avantages de ces deux modalités d'enseignement/apprentissage (Nissen, 2007). Cependant, ce croisement implique en retour qu'il y ait un lien entre celles-ci, les deux modalités sont partiellement dépendantes l'une de l'autre.

Dans le cas d'une mise à distance de l'enseignement présentiel, celui-ci est complété par les activités proposées en ligne (médiatisation). L'intégration d'Internet offre un accès à de nombreuses ressources. La mise en place d'une plateforme Open Source permet l'accompagnement pédagogique et le suivi des apprenants à distance (médiation), mais aussi le développement d'espaces de constructions des savoirs, de mutualisation et d'interactions.

Cette mise à distance permet une plus grande individualisation de la formation, mais aussi un dépassement des contraintes du présentiel, telles que les lieux, les horaires et les effectifs comme le soulignent Degache et Nissen (2008), ainsi qu'une augmentation du volume d'activité des apprenants. Cependant, cette mise à distance implique en retour une plus grande autonomie des apprenants. Toutefois, cette autonomie ne doit pas être supposée comme un prérequis. L'accompagnement pédagogique doit aider et amener les apprenants à devenir acteur de leur apprentissage. Le développement de cette autonomie est d'ailleurs très important, puisque celle-ci est une des conditions nécessaires quant à l'efficacité de ces dispositifs (Soubrié, 2008).

Cette mise à distance se révèle également très intéressante en termes de flexibilité de l'apprentissage, puisque les apprenants ont accès aux contenus en ligne à tout moment, à partir de n'importe quel ordinateur ou encore depuis quelques téléphones portables. Celle-ci revêt aussi des intérêts en termes de responsabilisation et de prise de conscience quant à la manière d'apprendre, comme le signale Soubrié (2008 : 107) :

Ce que la distance apporte en plus, c'est tout d'abord la possibilité d'accéder aux informations et d'entrer à tout moment en relation avec les différents acteurs de la formation (enseignant, tuteur, apprenants, techniciens, etc.). Cette flexibilité est très bénéfique dans le cadre d'une formation à dominante présentielle car elle permet de faire prendre conscience aux apprenants

que l'activité d'apprentissage ne saurait se limiter au strict cadre de la classe, voire même de l'institution, et de l'intérêt qu'il y a à avoir une pratique réflexive continue.

La distance cognitive permet aux apprenants de prendre du recul par rapport aux contenus abordés, à la manière dont ils apprennent et à leurs comportements dans ce nouvel environnement d'enseignement/apprentissage.

Cependant, afin de pouvoir observer des effets bénéfiques sur l'apprentissage, il a été fait état que la distance ne peut être exploitée à des fins d'une simple mise en ligne de contenus, il est primordial de proposer des tâches ou des projets aux apprenants qui peuvent être réalisés aussi bien individuellement que collectivement. L'accompagnement pédagogique des apprenants revêt donc une importance capitale dans ce type de dispositif, comme le souligne Soubrié (2008 : 121) :

Si la mise en place d'un dispositif hybride présente à n'en pas douter de nombreux avantages dès lors que la démarche témoigne de réelles préoccupations pédagogiques, on voit combien la recherche d'un équilibre entre le présentiel et la distance ne peut se passer de la part de l'enseignant d'une réflexion permanente sur le degré d'intégration des différentes mesures mises en place.

Depuis l'avènement des dispositifs hybrides de nombreuses recherches ont été réalisées. Il s'agit de les caractériser, de catégoriser les différents types de dispositifs hybrides pouvant être mis en place, mais aussi de mettre en évidence et d'analyser leurs effets sur le processus d'apprentissage. Le dernier projet de recherche en date, Hy-Sup (2009-2012) mené à bien par l'Université de Lyon 1, a permis de distinguer six types de dispositifs hybrides qui se différencient par :

- le degré d'exploitation de l'environnement numérique (usages limités ou riches),
- le degré de scénarisation de l'activité des étudiants en dehors des salles de cours (activité organisée par des consignes, des productions, des délais... ou non),
- la nature des activités proposées (plutôt transmission de contenu ou plutôt construction de connaissances),
- le degré d'ouverture du dispositif sur l'extérieur du monde académique (vie quotidienne et professionnelle).

Sur le plan de l'apprentissage, ces recherches ont également permis de mettre en évidence les effets de ces dispositifs sur la motivation des étudiants, le développement de leurs compétences, leur implication active dans les apprentissages. Ces chercheurs ont constaté que plus l'environnement numérique est utilisé de manière multiple (variété des outils), interactive, participative et ouverte, plus les effets positifs se font sentir. Sur le plan de

l'enseignement, ces recherches ont également pu démontrer des effets positifs sur le sentiment d'auto-efficacité des enseignants, sur leur réflexivité ou sur leur propre motivation.

Cependant, il ne faut pas oublier que ces dispositifs peuvent également avoir des effets négatifs sur l'apprentissage. Toutefois, au jour d'aujourd'hui, ces derniers ne semblent pas encore avoir fait l'objet de recherches spécifiques, sauf en ce qui concerne les types de contenus disponibles en ligne et le déficit d'accompagnement pédagogique.

4.3. *Les défis du projet*

Dans le cadre de ce projet, il a été choisi de mettre en place un dispositif hybride fonctionnant comme une autoformation complémentaire, je reviendrai plus loin sur les paramètres de ce dispositif (cf. *infra*, § 5.2., p.55).

Une des premières difficultés sera donc pour moi de m'assurer de la mise à profit de la formation en ligne. Il s'agit que les apprenants prennent une part de responsabilité dans leur apprentissage, que ce dernier se prolonge en dehors des cours à l'académie. Les apprenants doivent prendre conscience qu'ils ne peuvent se limiter à une simple présence aux cours. Le but est d'amener les apprenants à s'impliquer dans leur apprentissage, à prendre une part active dans celui-ci, leur conférant ainsi une certaine autonomie. Il s'agit que les apprenants s'engagent individuellement ou par petits groupes dans des activités ou tâches leur permettant de soutenir et de renforcer leur apprentissage.

Les contenus, les activités et les tâches en ligne ont donc une certaine importance vis-à-vis de cette implication des apprenants pour le travail demandé à distance, mais aussi et surtout la pédagogie adoptée en ligne, comme le rappelle Soubrié (2008 : 113) : « Redonner l'initiative aux apprenants, faire en sorte qu'ils s'impliquent davantage dans leur formation passe avant tout par l'adoption d'une pédagogie active qui met l'accent sur la réalisation de tâches, de projets. »

Toute la sélection des contenus en ligne, mais aussi le choix des ressources et la conception de tâches sont de mon ressort, et donc la mise en œuvre d'une pédagogie active. Lors de la mise en place d'un dispositif hybride, la majeure difficulté qu'un enseignant peut rencontrer est l'articulation de la présence et de la distance, c'est-à-dire articuler au mieux ces deux modalités. En ce qui me concerne, je n'ai aucune expérience comme tutrice en ligne à ce

jour, la mise en place de ce projet sera donc un défi pour moi-même. Depover et al. (2004 : 47) signale d'ailleurs la difficulté de passer du rôle d'enseignant à celui de tuteur qui ne peut donc pas s'improviser : « Un défi important dans la mise en œuvre d'un dispositif comme celui que nous décrivons ici [hybride] se situe clairement dans la capacité du formateur à quitter son rôle habituel de dispensateur de savoir pour devenir un véritable tuteur. »

Cependant, d'autres aspects dus au contexte de l'autoformation sont également à prendre en compte quant à l'implication des apprenants dans le travail à distance, tels que la disponibilité des personnes pour réaliser la formation chez eux, c'est-à-dire l'aménagement de temps dans leur vie privée pour suivre de manière satisfaisante l'autoformation complémentaire.

Par ailleurs, parmi les trois groupes d'apprenants de niveau débutant qui participent au projet, je donne cours à deux d'entre eux, un de mes collègues étant en charge du troisième. Toutefois, lors de la mise à distance d'un enseignement présentiel, il me semble qu'il est important que le tuteur soit également l'enseignant ou alors que celui-ci s'implique un minimum dans le projet, ne serait-ce que pour inciter les apprenants à mettre à profit ce nouvel environnement d'apprentissage, mais aussi afin de répondre aux questions des apprenants, à leurs doutes, etc. L'enseignant peut insister auprès des apprenants sur la nécessité d'un travail régulier et soutenu. Dans ce type de dispositif, le présentiel est souvent utilisé pour réguler le travail à distance. Or, l'enseignant qui donne cours au troisième groupe ne s'implique d'aucune manière dans le projet. Il m'a néanmoins laissé intervenir dans sa classe, afin de réaliser l'analyse des besoins des apprenants, mais aussi pour présenter la plateforme et effectuer un premier tutorat en présentiel quant à son utilisation. Cependant, il me semble difficile de pouvoir adapter le travail en ligne à ces apprenants. En effet, je n'ai pas accès aux données concernant leur progression en présentiel, je ne peux donc pas réellement ajuster les contenus en ligne aux besoins et difficultés que j'aurais pu observer lors des séances en présentiel, comme c'est le cas pour les deux autres groupes. Par ailleurs, ce manque d'implication de l'enseignant me paraît problématique dans le sens où les retours des apprenants sur le travail réalisé en ligne se font généralement en présentiel, ce qui permet de modifier et d'améliorer le dispositif. Comme le soulignent Depover et al. (2004 : 44), il existe :

[...] le risque de couper le professeur des retours directs des apprenants susceptibles de contribuer à l'amélioration technique mais surtout pédagogique du matériel d'apprentissage. Pour cette raison, nous prévoyons de préserver au professeur un rôle de tuteur de référence qui

l'amènera, lorsque les circonstances le justifieront, à intervenir directement auprès des apprenants.

Chapitre 5 - Description du dispositif hybride

Jusqu'à ce jour, le dispositif d'enseignement/apprentissage de l'Instituto Hispano Francés ne permettait que de donner des cours d'enseignement de langues en présentiel. Cependant, les cours de français étaient déjà enrichis par l'utilisation de supports multimédias. L'introduction des nouvelles technologies avaient déjà permis une amélioration du dispositif en présentiel. Avec la mise en place du projet expérimental de cours hybride, et donc d'une autoformation complémentaire, il s'agit de centrer davantage l'apprentissage sur les apprenants, afin de leur offrir une plus grande individualisation de la formation, et qu'ils deviennent dans une plus grande mesure acteur de leur apprentissage. L'objectif est également d'étayer et de soutenir le processus d'apprentissage de compétences orales en français.

5.1. Le choix d'une plateforme Moodle comme support technologique du dispositif

En ce qui concerne le choix de la plateforme Open Source comme support technologique du dispositif hybride, celui-ci s'est porté sur Moodle. En effet, lors de recherches sur Internet, le directeur de l'Instituto Hispano Francés et moi-même avons trouvé une étude comparative des plateformes Moodle, Caroline, Dokeos, Ganesha, Sakai, WebTC, réalisée par François Daniel Giezendanner en 2008 et actualisée en 2010, dans laquelle Moodle arrivait en tête de l'évaluation des plateformes Open Source. Le nombre de modules disponibles est généralement mis en avant, dans le cas de Moodle, ils sont beaucoup plus nombreux que pour ses concurrents. De plus, il s'agit d'une plateforme de plus en plus utilisée dans le système éducatif, extrêmement novatrice et originale, aujourd'hui incontournable. En 2008, François Daniel Giezendanner a également réalisé de nombreuses statistiques concernant la constante et forte croissance du nombre de plateformes Moodle dans le monde. Même s'il est difficile de recenser tous les sites Moodle car beaucoup ne sont pas enregistrés, les chiffres restent éloquentes. Dans le but de donner un ordre d'idée concernant l'utilisation des plateformes Moodle, j'ai sélectionné quelques pays et leur nombre de sites Moodle par millions d'habitants, en conservant la classification par ordre d'importance décroissante (cf. tableau 2).

| Pays | Nombre de sites Moodle par millions d'habitants |
|-----------------|---|
| 01. Portugal | 163,3 |
| 02. Islande | 112,6 |
| 03. Slovénie | 77,1 |
| 04. Espagne | 77,3 |
| 07. Suisse | 50,3 |
| 10. Royaume-Uni | 45,4 |
| 24. Allemagne | 20,8 |
| 31. Italie | 16,6 |
| 37. Belgique | 13,9 |
| 46. France | 9,5 |

Tableau 2: Nombre de sites Moodle dans quelques pays par millions d'habitants.

Nous pouvons constater que la France ne fait pas partie des pays où l'on dénombre un nombre très important de plateformes Moodle. Par contre, l'Espagne arrive en quatrième position du classement.

Moodle est d'ailleurs la plateforme qui est utilisée par l'Université de Léon dans le cadre de son enseignement à distance. Il s'agit d'une université très réputée en Espagne dans ce domaine. Suite aux différentes rencontres de responsables de cet enseignement à l'Université de Léon avec le directeur de l'Instituto Hispano Francés, c'est Moodle qui a été choisi comme support en ligne du dispositif hybride.

Les plateformes Moodle offrent la possibilité de recréer un environnement pédagogique qui permet aux apprenants de construire leurs connaissances à partir de leurs expériences et leurs compétences. Cela se traduit par une multitude d'outils qui permettent la collaboration en ligne et l'échange de savoir.

Je vais présenter quelques-unes des caractéristiques des plateformes Moodle qui ont retenues l'attention du directeur de l'Instituto Hispano Francés, et qui ont également influencé son choix envers cette plateforme :

- le gestionnaire de ressources et ses possibilités,
- les différents modules intégrés,
- l'interface favorisant son utilisation,

- les outils de gestion du savoir qui favorisent le travail collaboratif d'une communauté centrée autour d'un projet d'apprentissage (socioconstructivisme),
- la gestion dynamique d'un cours avec le calendrier,
- chaque cours se présente comme un portail composé de blocs (thèmes) que le tuteur peut afficher à sa guise tout au long du déroulement du cours, évitant ainsi une surcharge informationnelle pour les apprenants,
- les rapports d'usage détaillés pour chaque apprenant permettent de superviser les efforts d'apprentissage, de prendre connaissance des activités réalisées et de visualiser tous les historiques pour chaque participant,
- la communauté Moodle (plusieurs milliers d'individus) est fortement structurée à travers de nombreux forums présents sur le site moodle.org qui permettent d'aider l'administrateur pour l'utilisation de la plateforme.

Les plateformes Moodle présentent de nombreuses autres caractéristiques qui peuvent être autant d'avantages pour un formateur qui souhaite mettre en place un cours en ligne. Cependant, dans le cadre du dispositif hybride mis en place, ce sont ces caractéristiques qui ont influencé le choix de Moodle, parmi toutes les autres plateformes de formation en ligne.

La plateforme Moodle du dispositif hybride est hébergée chez Moostic. Moostic est une société suisse qui héberge des plateformes moyennant un abonnement modique par an. Cette possibilité a été choisie pour son prix très économique, mais aussi et surtout pour sa facilité d'utilisation, puisque la plateforme est déjà installée et prête à être utilisée par son administrateur. Cependant, un des importants désavantages des plateformes sur Moostic est le fait que l'administrateur est assez limité dans ses choix de paramétrages de la plateforme, il n'y a pas autant d'options disponibles que pour les plateformes installées sur un serveur. Par exemple, c'est le cas pour le paramétrage des groupes et de la visibilité des activités en ligne.

5.2. Les paramètres du dispositif hybride

Avant de passer à la présentation des paramètres de ce dispositif, je dois préciser que je me suis appuyée sur ceux décrits par Nissen (2006), mais aussi par Degache et Nissen (2008).

La mise en place du dispositif hybride expérimental suppose un changement des modalités d'apprentissage actuelles, du moins pour les trois groupes d'apprenants qui y participent. Les dispositifs hybrides, tels qu'ils se définissent, permettent de proposer une nouvelle modalité d'apprentissage panachant des séances en classe et en autoformation³ ayant comme support une plateforme en ligne. Charlier, Deschryver et Peraya (2006 : 469) définissent les dispositifs hybrides comme « des dispositifs articulant à des degrés divers des phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance, soutenues par un environnement technologique comme une plate-forme de formation. »

Nissen (2007 : 132) définit l'autoformation dans les dispositifs hybrides, selon les caractéristiques suivantes :

- la non-présence physique de l'enseignant,
- la proposition d'un parcours structuré avec des ressources variées,
- l'atteinte des objectifs prévus,
- la gestion de ses temps et rythme d'apprentissage par l'apprenant,
- la nécessaire motivation de l'apprenant qui prend des responsabilités dans son apprentissage.

A distance, les processus d'enseignement et d'apprentissage sont séparés dans le temps et l'espace (diachronie), alors qu'en présentiel, tout le monde travaille la même chose en même temps (synchronie).

Les cours en présentiel continuent à être les mêmes qu'auparavant, ils sont donnés à raison de trois heures par semaine (deux fois 1h30). Il s'agit donc de proposer une autoformation complémentaire, afin de permettre d'augmenter le volume d'activité des apprenants, sans que la progression et le volume horaire des cours en présentiel n'en dépendent directement. Nissen (2007 : 131) s'exprime sur ce paramètre en ces termes : « [...] la composante non présentielle augmente le volume d'activité par rapport au présentiel [...]. L'avantage de combiner les deux modalités d'apprentissage, à distance et en présentiel, est de pouvoir profiter ainsi des avantages de chacune des deux. »

La mise en place de la plateforme Moodle, dans le cadre d'un dispositif hybride, correspond également à une volonté de créer un accompagnement de l'enseignement hors de

³ Moment où l'apprenant apprend seul avec les moyens offerts par le dispositif.

la classe, afin de soutenir le processus d'enseignement/apprentissage. L'objectif de ce projet n'est pas de poursuivre la formation dispensée en présentiel, mais bien de proposer un soutien linguistique et pédagogique aux apprenants. Tous les contenus présents sur la plateforme ont donc déjà été abordés lors des cours à l'académie. Ils sont principalement au service de l'entraînement à la compréhension orale et visent donc l'acquisition de compétences orales. Ils viennent renforcer le travail déjà réalisé en présentiel en compréhension et production orales. En effet, il a été choisi de réaliser le travail sur la production orale lors des cours en présentiel, alors que celui sur la compréhension orale s'effectue dans les deux modalités, en présentiel et à distance. Ce choix méthodologique est d'ailleurs souvent effectué lorsque les formations hybrides mises en place visent un travail sur les compétences orales comme le souligne Nissen (2007 : 134) :

[...] des préférences pour travailler certains de ces aspects plutôt dans une des deux modalités – à distance ou en présentiel – que dans l'autre se dessinent. Ainsi, certains contenus et certaines activités sont plus faciles à aborder en présentiel. Il s'agit là de l'expression et de la communication orales, que l'on peut y pratiquer dans une situation plus habituelle, en face à face, sans qu'il y ait besoin d'un environnement numérique pour les médiatiser. D'autres éléments sont au contraire proposés de préférence à distance. Ainsi, Internet représente une source précieuse pour la recherche d'informations, à condition que l'on maîtrise les procédures de recherche.

Dans le cadre du dispositif expérimental, il s'agit bien de soutenir le processus d'apprentissage de compétences de compréhension et de production orales, d'aider les apprenants les plus faibles à progresser, et de permettre aux autres de compléter leur apprentissage. Des objectifs communicatifs (compréhension et production orales), linguistiques (grammaire, lexique et phonétique), et interculturels sont visés par l'ensemble du dispositif. Les apprenants peuvent s'entraîner à la compréhension de la langue orale sur la plateforme en ligne, mais aussi lors des activités réalisées en cours (écoutes de documents audio et visionnages de vidéos). En présentiel, le travail est centré sur la compréhension et la production orales lors d'interactions entre apprenants (tâches en petits groupes), ou encore entre les apprenants et l'enseignant. Bien sûr les compétences écrites ne sont pas mises de côté, elles sont également travaillées. Des entraînements à la production orale sont également menés grâce à la lecture à voix haute des documents écrits présents dans le livre de cours, mais aussi de monologues oraux, ou encore grâce à la réalisation d'exercices de phonétique, afin d'améliorer la prononciation, et de travailler le rythme et la prosodie. Comme Nissen (2007 : 130) le signale, les activités :

peuvent s'agencer de manière diverse, et traiter des contenus et compétences différentes, ou bien traiter les mêmes mais les reprendre d'une autre manière. Elles peuvent exister de manière parallèle avec des liens entre les deux modalités de formation ou bien se succéder dans le temps par périodes et selon des durées variables.

Les activités en ligne permettent de revoir et retravailler les notions abordées en présentiel. Elles donnent la possibilité aux apprenants de renforcer leurs acquis, de s'exercer à nouveau grâce à des tâches complémentaires, ou encore de se rendre compte des savoirs non acquis qu'ils doivent donc revoir, ou pour lesquels l'enseignant doit fournir des explications complémentaires.

Par ailleurs, les ressources disponibles sur la plateforme doivent permettre d'augmenter sensiblement le temps d'exposition des apprenants à la langue cible. Il s'agit ici d'un aspect très important dans ce projet, puisque dans sa langue maternelle, un locuteur natif consacre 45% de son temps à des activités langagières de compréhension orale (Desmet & Héroguel, 2005). La compréhension orale est donc la compétence langagière la plus importante et sur laquelle l'accent doit être mis lors de l'apprentissage. Perrin (2000) insiste sur l'importance de la fréquence de ce contact avec la langue cible pour l'acquisition de compétences en langue étrangère :

[...] l'acquisition de la compétence langagière réelle est affaire de confrontation individuelle de l'apprenant, à dose suffisante, et suffisamment régulière, avec la langue qu'il désire maîtriser. Aucun enfant ne s'est jamais mis à parler sa langue maternelle sans passer par plusieurs milliers d'heures d'écoute active. Personne ne peut espérer bien parler une langue seconde sans se donner les moyens de bien la comprendre. Ce qui suppose que l'on « s'expose » personnellement, en situation de réception attentive, au discours authentique et suivi de nombreux locuteurs de la langue-cible.

En ce qui concerne la modalité présentielle, les cours donnés ne peuvent, en aucun cas, se voir affectés par la mise en place du dispositif. Ce paramètre s'explique par le simple fait, qu'il ne s'agit pas d'une offre de cours que l'Instituto Hispano Francés ait faite à des clients désireux de suivre une autoformation complémentaire. En effet, il a été proposé à trois groupes d'apprenants hispanophones de niveau débutant de participer à ce dispositif expérimental, l'utilisation de la plateforme ne peut donc pas être imposée. La modalité à distance ne doit donc pas être un prérequis pour les séances se déroulant en présentiel. Par conséquent, le lien présentiel/distance est faible, c'est-à-dire que si le travail à distance n'est pas réalisé, les cours en présentiel ne s'en ressentent pas. Les apprenants sont donc libres dans

l'utilisation qu'ils font de la plateforme, des activités qu'ils réalisent parmi celles proposées et du temps qu'ils y passent. Cependant, il existe une forte cohésion entre les contenus des cours en présentiel et ceux disponibles en autoformation. Les contenus en ligne sont donc en étroite relation avec ceux abordés dans les quatre premiers dossiers du livre de cours *Alter Ego, Méthode de français 1*. Ainsi, la modalité en présentiel est dominante dans ce dispositif, comme Neumeier (2005 : 167) le préconise :

L'un des deux modes de formation qui sont combinés dans la formation hybride doit toujours être dominant si l'on veut pouvoir clairement exposer aux apprenants les objectifs d'apprentissage, l'organisation du dispositif et les activités à réaliser - ou autrement dit le scénario pédagogique.

Dans le cadre de dispositifs hybrides, Nissen (2007 : 136) souligne l'importance de la formulation d'objectifs par les apprenants : « L'étudiant est davantage guidé sur les activités à faire et les ressources à utiliser. S'il peut formuler des objectifs, ceux-ci ne sont pas globaux mais porteront sur l'objectif ou la thématique d'une activité donnée. »

Dans le cas de ce dispositif, les objectifs visés et explicités sont un soutien au processus d'apprentissage en vue d'une meilleure compréhension de la langue à l'oral, et une amélioration de la production orale en français. Il s'agit d'aider les apprenants à acquérir des compétences orales en tant que locuteur s'exprimant dans la langue cible.

Cette autoformation a pour support une plateforme Moodle sur laquelle les apprenants ont à leur disposition des ressources extraites d'Internet, mais aussi d'autres que j'ai créées. Ce dispositif appartient donc à une catégorie de dispositifs hybrides spécifiques dans lesquels les « supports, activités et tâches proposés à distance fonctionnent comme un système de libre-service auquel les étudiants ont recours s'ils le souhaitent. » (Nissen, 2007 : 132). Il s'agit d'un dispositif qui incite les apprenants à prendre des initiatives dans leur apprentissage. Des ressources supplémentaires en ligne sont mises à leur disposition, elles viennent compléter les cours en présentiel, libre à eux de les réaliser ou non.

Dans le cadre de ce projet, un autre intérêt de la médiatisation de ressources est de donner l'opportunité aux apprenants d'étudier à leur rythme en leur fournissant des aides, tel que Nissen (2007 : 134) le souligne :

La compréhension, et surtout la compréhension orale, peut également être travaillée au rythme de l'étudiant, avec les fichiers et aides à la compréhension mises à disposition dans le dispositif. Ces aides peuvent prendre la forme de dictionnaires, d'exercices aidant l'étudiant à repérer les éléments essentiels du document audio ou vidéo, ou la proposition de documents écrits qui

portent sur le même sujet et qui permettent ainsi à l'étudiant de comprendre le contexte de l'événement et de préparer son écoute.

Ces aides doivent servir de soutien au travail que les apprenants réalisent seuls chez eux.

En plus d'une aide à l'acquisition de compétences de compréhension orale, le travail en ligne a pour but de soutenir les apprenants dans leur apprentissage, afin de vaincre un possible découragement qui peut émerger en début d'apprentissage d'une langue. De plus, celui-ci se donne également pour objectifs de développer l'autonomie des apprenants. Il s'agit ici de différents types d'autonomie : langagière, technique, psychoaffective, métacognitive, et sociale. C'est une des autres raisons pour lesquelles un dispositif hybride a été mis en place pour des apprenants débutants. En début d'apprentissage d'une langue comme le français, les possibilités de découragement sont assez importantes, le dispositif a donc pour but de soutenir cet apprentissage comme le commente Nissen (2007 : 136) « [...] les formations hybrides cherchent à rendre l'apprenant actif et à l'aider à empêcher ou bien à vaincre le découragement. »

5.3. Les choix pédagogiques et le contrat didactique

Le schéma de base d'une situation d'enseignement/apprentissage est ce qu'on appelle le triangle didactique. Il vise à mettre en évidence les interactions nécessaires entre les trois pôles de cette situation, c'est-à-dire : le savoir, l'enseignant et l'apprenant. Ce triangle didactique explicite les termes en relation dans une situation d'apprentissage et définit implicitement les tâches de chaque pôle. L'enseignant est celui qui effectue la transposition didactique, c'est-à-dire, qui transforme le contenu d'un savoir savant, désigné comme savoir à enseigner, afin de l'adapter et de le rendre apte à prendre sa place parmi les objets d'enseignement. L'enseignant est celui qui aide l'apprenant à s'approprier un savoir. Les interrelations entre les trois pôles du triangle didactique nécessitent la mise en place d'un milieu didactique propice à l'acquisition des connaissances par les apprenants.

Brousseau met au cœur de son approche de la didactique la notion de situation didactique. Le terme situation désigne l'ensemble des circonstances dans lesquelles une personne se trouve, et des relations qui l'unissent à son milieu. Selon Brousseau (1982 : 32),

une situation didactique est une situation où se manifeste directement ou indirectement une volonté d'enseigner :

Dans toutes les situations didactiques, le maître tente de faire savoir à l'élève ce qu'il veut qu'il fasse mais ne peut pas le dire d'une manière telle que l'élève n'ait qu'à exécuter une suite d'ordres. [...] Ainsi se négocie un contrat didactique qui va déterminer explicitement pour une part, mais surtout implicitement, ce que chaque partenaire va avoir à charge de gérer.

Le contrat didactique est le résultat d'une négociation implicite, il définit la situation didactique, c'est-à-dire les conditions d'enseignement et d'apprentissage. Il s'agit d'un ensemble d'obligations réciproques que chaque partenaire impose ou croit imposer, explicitement ou implicitement aux autres, qu'on lui impose ou qu'il croit qu'on lui impose. Le concept de contrat didactique a été introduit par Brousseau (1984 : 94) :

On appelle contrat didactique, l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et de l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant... Ce contrat est l'ensemble des règles qui déterminent explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement, ce que chaque partenaire de la relation didactique va avoir à gérer et dont il sera, d'une manière ou d'une autre, comptable devant l'autre.

L'enseignant a donc des attentes vis-à-vis des apprenants, qui eux en ont envers l'enseignant, celles-ci concernent l'enseignement et l'apprentissage. Le contrat n'est jamais statique, il peut évoluer au cours de l'activité d'enseignement. L'acquisition du savoir par les élèves est l'enjeu fondamental du contrat didactique. A chaque nouvelle étape, le contrat est renouvelé et renégocié. La plupart du temps cette renégociation passe inaperçue. Le contrat didactique dépend en premier lieu de la stratégie d'enseignement adoptée. Les choix pédagogiques, le style du travail demandé aux apprenants, les objectifs de formation, l'épistémologie de l'enseignant, les conditions de l'évaluation, etc., qui font partie des déterminants essentiels du contrat didactique qui devra être adapté à ces contextes.

En ce qui concerne le contact didactique dans le cadre de ce dispositif hybride, les contenus des savoirs abordés se basent sur ceux traités dans le manuel de cours, *Alter Ego, Méthode de Français 1⁴*, et donc à leur présentation par moi-même ou par un autre enseignant de l'académie, afin qu'ils deviennent peu à peu accessibles aux apprenants. Cette méthode intègre les principes du CECRL et reflète ses trois approches : apprendre, enseigner et évaluer. L'approche retenue permet aux apprenants d'acquérir des compétences décrites pour le niveau A1 (dossier 1 à 4) et partie du A2 (dossier 5 à 9), c'est-à-dire des compétences de

⁴ En annexe 3.

communication écrite et orale, de compréhension et de production, à travers des tâches communicatives dans des situations de la vie quotidienne ou professionnelle. La progression et l'organisation des contenus sont fondés sur l'acquisition de savoir-faire langagiers et se présentent en spirale. Les objectifs d'apprentissage sont clairement explicités. Cette méthode traite l'évaluation sous deux formes : sommative, qui grâce aux tests permet un réel entraînement à la validation des compétences des niveaux A1 et A2 du CECRL, et formative, qui permet à l'apprenant de porter un regard constructif sur son apprentissage, de s'auto-évaluer et de vérifier avec l'enseignant ses acquis et ses progrès, grâce au portfolio. Par ailleurs, d'autres évaluations des apprentissages, aussi bien sommatives que formatives, sont réalisées au cours de l'année. Une évaluation sommative est faite tous les trimestres pour tous les groupes, il s'agit de faire un point sur les apprentissages à une étape marquée du parcours (unité d'apprentissage, série d'objectifs, période, etc.). Les contenus sont précisément définis, ils sont généralement élargis à d'autres extérieurs au manuel de cours, mais toujours en relation avec ce qui a été vu, de nouveaux supports sont apportés, et l'organisation des activités est planifiée. Cependant, le manuel *Alter Ego, Méthode de français 1*, reste le principal support des cours, il est imposé par l'Instituto Hispano Francés. Il revient à l'enseignant de préparer ses cours, de rechercher ou concevoir des ressources, d'organiser et de planifier des activités, de transmettre des savoirs, de soutenir et d'encourager les apprenants, de les évaluer, etc. A lui aussi, de solliciter les apprenants afin d'adapter ses cours à son public, en fonction des demandes spécifiques.

Outre les contenus, les supports, la progression et les évaluations qui font partie d'une méthodologie d'enseignement plus ou moins similaire dans l'ensemble des cours en présentiel d'un même enseignant (épistémologie). Le dispositif hybride vise tout particulièrement à apporter une aide à l'acquisition de compétences orales en français, mais aussi un soutien à l'ensemble du processus d'enseignement/apprentissage.

En ce qui concerne le travail à réaliser à distance, le contrat didactique est explicite, des tâches en ligne sont proposées, les apprenants sont incités à les réaliser, mais libre à eux de les faire ou non. Bien qu'ils aient une liberté dans la réalisation de ces tâches, je les encourage vivement à les effectuer et je leur rappelle l'importance d'un travail régulier, pour les groupes auxquels je donne cours en présentiel. Les apprenants doivent faire preuve d'initiative, s'impliquer et assumer leur part de responsabilité dans leur apprentissage.

5.4. La place de l'autoformation dans la situation d'apprentissage : les modalités de travail

Un dispositif hybride se caractérise d'un part par une articulation de temps d'apprentissage en présence et à distance, et d'autre part par l'intégration de technologies pour soutenir la situation d'enseignement/apprentissage. Ces innovations, introduites en même temps dans une situation d'apprentissage traditionnelle, entraînent une modification du milieu et de l'ensemble des dimensions de l'ancien dispositif. Le travail à distance enrichit celui effectué en présentiel, le dispositif est centré sur l'apprenant et la réalisation de tâches, il permet également un meilleur suivi de l'apprenant. Les technologies permettent une plus grande accessibilité à des ressources supplémentaires spécifiquement choisies ou élaborées en fonction du contrat didactique.

Charlier et al. (2006 : 475) s'expriment sur l'articulation du présentiel et de la distance dans les dispositifs hybrides :

[...] l'introduction de technologies dans un dispositif de formation présentiel y introduit tout le potentiel de l'apprentissage, de la communication et de l'organisation du travail à distance. Si la distance implique les technologies, ces dernières permettent en retour d'articuler la distance et la présence. Ces différentes innovations, introduites au même moment dans les systèmes de formation traditionnels, transforment donc l'ensemble des dimensions de ces dispositifs. Ceux-ci peuvent s'enrichir des travaux en formation à distance sur le suivi de l'apprenant et la centration sur l'activité. Les technologies, quant à elles, permettent notamment une plus grande ouverture des ressources et le développement d'espaces de mutualisation comme d'interaction.

Dans le cadre du dispositif hybride mis en place, il s'agit bien d'enrichir le travail effectué en présentiel et de le soutenir, grâce à celui réalisé en ligne.

Les apprenants qui participent à ce dispositif hybride expérimental sont issus de trois groupes de niveau débutant qui ont cours à l'académie à raison de trois heures par semaine, réparties en deux séances de 1h30. Il s'agit de petits groupes à affectifs réduits, l'Instituto Hispano Francés accepte un maximum de huit apprenants par groupe. En présentiel, il s'agit d'un groupe de sept, un de six et un dernier de trois apprenants. A distance, ces trois groupes ont accès à la plateforme Moodle afin de prendre part à l'autoformation complémentaire.

La méthodologie d'enseignement en présence et à distance sont différentes. En présentiel, l'approche communicative est privilégiée, ainsi que la perspective actionnelle.

L'apprenant doit accomplir des tâches, il est considéré comme acteur social de son apprentissage, ce qui est encore plus vrai en ce qui concerne l'autoformation. D'ailleurs, selon Charlier et al. (2006), le concept de dispositif hybride « renvoie généralement à des dispositifs centrés sur l'apprenant. » Toutefois, c'est une méthodologie basée sur l'autonomie de l'apprenant qui est mise en place à distance.

Lors des cours en présentiel, le travail réalisé en vue de l'acquisition de compétences orales s'effectue principalement *via* les ressources disponibles dans *Alter Ego, Méthode de français 1*. Cette méthode permet de mettre en place une démarche actionnelle, elle favorise la réalisation de tâches communicatives dans des situations proches de l'authentique. Il s'agit de favoriser la motivation et l'implication des apprenants, de manière à les rendre actifs. Ces tâches visent à vérifier la compréhension des supports grâce à des échanges entre pairs et avec l'enseignant par des questions ouvertes, des tâches pédagogiques et de communication. La démarche proposée lors de la réalisation de ces activités de compréhension orale va du plus simple au plus difficile, du global au particulier. Elle se décompose donc en deux étapes : une compréhension globale et une compréhension finalisée. Les documents déclencheurs utilisés sont des enregistrements audio pour ce qui est du livre de l'élève. Des documents vidéo viennent compléter l'apprentissage. Ces derniers sont extraits d'émissions de TV5Monde présents sur le DVD qui accompagne la méthode. Les activités de production orale reflètent également des situations de communication authentique. La réalisation des tâches fait appel à l'interaction.

En ce qui concerne le travail à distance, cette méthodologie est dans la mesure du possible suivie afin de ne pas perturber les apprenants, mais elle dépend également des contraintes du dispositif à distance et de ses limites. La compréhension orale est aussi bien travaillée à partir de documents-soutiens audio que vidéo. Cependant, les ressources audio permettent de réaliser plus particulièrement un travail sur la phonétique, la grammaire et le lexique, alors que les vidéos favorisent l'entraînement à la compréhension orale globale et fine. Ces ressources seront présentées dans la partie dédiée aux contenus de la plateforme (cf. *infra*, § 6.3., p.74). Les apprenants réalisent les tâches proposées de manière individuelle. Le travail en ligne comprend des tâches ouvertes qui nécessitent l'intervention d'un tuteur, mais aussi des tâches fermées à caractère autocorrectif. Toutes les activités proposées sont en étroite relation avec les thèmes abordés dans le livre de cours *Alter Ego, Méthode de français 1*, sauf en ce qui concerne les ressources vidéo utilisées pour l'entraînement à la compréhension orale. En effet, il est déjà difficile de trouver des documents authentiques plus

ou moins adaptés à des niveaux débutants, et donc encore plus, que ceux-ci traitent des thèmes particuliers en adéquation avec les contenus du livre de l'élève. Des thèmes d'actualité sont principalement proposés afin d'éveiller l'intérêt des apprenants.

En ce qui concerne la communication en ligne, des échanges entre apprenants sont prévus par écrit à travers les forums de la plateforme, mais aussi entre les apprenants et la tutrice (moi-même), notamment lors de la réalisation de tâches ouvertes, puisque celles-ci nécessitent mon intervention pour la correction. Il s'agit de corriger la langue dans les messages écrits sur les forums, mais aussi de produire des messages réactifs, et enfin, d'intervenir lors de problèmes techniques liés à l'utilisation de la plateforme. Ces échanges sont l'occasion d'échanges verbaux qui contribuent au maintien du lien social. En ce qui concerne les échanges oraux, ils sont exclusivement réservés aux cours en présentiel. En effet, le dispositif étant hybride, il apparaissait logique que la production orale soit exclusivement travaillée en présentiel. D'ailleurs, ce choix est assez courant lors de la mise en place de dispositifs hybrides comme le souligne Nissen (2007). L'idéal serait de constituer une vraie communauté d'apprentissage en ligne, car les apprenants participant à l'autoformation sont issus de différents groupes en présentiel, ils ne se connaissent donc pas tous. Par conséquent, aucun groupe n'a été créé sur la plateforme afin de favoriser la communication. Cependant, le travail en ligne est centré sur la compréhension orale et non pas sur l'écrit, alors les échanges en ligne apparaissent assez difficiles à envisager entre les apprenants des différents groupes en présentiel. Toutefois, ils ont à disposition des forums pour mettre en ligne les devoirs donnés à faire à la maison, afin de les communiquer à leurs camarades suite à une absence. Dans ce cas, les échanges entre apprenants de même groupe (en présentiel) sont prévus. En ce qui concerne les autres échanges en ligne, une mutualisation est plus plausible en termes d'échanges prévisibles. Cependant, il est mis à disposition des apprenants différents outils de communication textuelle synchrone et asynchrone (*chat* et forums). D'éventuelles discussions ne sont donc pas à exclure comme je l'ai exposé précédemment. En effet, les outils disponibles sur Moodle le permettent, et des forums sont à disposition des apprenants afin d'échanger sur les contenus des dossiers d'*Alter Ego, Méthode de français 1* traités en présentiel. Des discussions entre apprenants des différents groupes en présentiel sont donc envisageables. Des modalités de travail coopératif et collaboratif ne sont initialement pas prévues. L'outil de communication principalement utilisé sur la plateforme est le forum. Il permet des échanges tous à tous. Sinon, en tant que tutrice, j'utilise également le courriel ou le « forum des nouvelles » sur Moodle, pour les échanges un à tous. Dans le cas des échanges

sur la plateforme, il s'agit d'une modalité asynchrone. En principe, les échanges synchrones sont exclusivement prévus en présentiel.

5.5. Le rôle du tuteur

Selon moi, l'autoformation complémentaire peut jouer un rôle important dans le processus d'apprentissage du français des apprenants. Il me semble qu'elle permettrait de soutenir de manière significative la situation d'enseignement/apprentissage en présentiel. C'est une des hypothèses que je tenterai de confirmer lors de l'analyse du dispositif. Cependant, faudrait-il encore que les apprenants mettent à profit l'opportunité de pouvoir bénéficier de cette autoformation. Comme les ressources disponibles en ligne sont en libre-service, la responsabilité et l'initiative des apprenants sont engagées dans leur apprentissage. Un des rôles du tuteur est de les inciter à assumer cette part de responsabilité. Cela ne veut pas dire qu'ils soient livrés à eux-mêmes, bien au contraire, un étroit suivi du travail en ligne est réalisé. Il s'agit de rendre les apprenants actifs, de les encourager afin d'empêcher l'apparition d'un possible découragement face aux difficultés rencontrées lors de l'apprentissage en présentiel.

Les ressources et les activités proposées sont progressivement mises en ligne, afin de laisser le temps aux apprenants de les réaliser. Dans ce dispositif hybride, il leur est laissé une certaine autonomie. Il s'agit d'une démarche personnelle de la part des apprenants qui apprennent par eux-mêmes. Le calendrier de la plateforme est utilisé à titre indicatif, c'est-à-dire qu'il informe les apprenants des dates normalement prévues pour le déroulement des activités. Il permet au tuteur d'imposer un certain rythme et dynamisme dans la réalisation du travail en ligne. Par ailleurs, le « forum des nouvelles », dont l'abonnement est obligatoire (réception par e-mail des messages que j'y publie), permet l'annonce des nouvelles activités en ligne, afin d'encourager les apprenants à les réaliser. Comme je l'ai dit, l'utilisation de la plateforme est libre, mais le tuteur a pour rôle de guider l'apprentissage en ligne. Il peut également solliciter les apprenants à l'utilisation de la plateforme lors des cours en présentiel, dans le cas où le tuteur est également l'enseignant. J'utilise d'ailleurs régulièrement les séances en présentiel, afin de réguler la distance et le présentiel. Ces perspectives sont soulignées par Nissen (2007 : 137) :

D'une part, c'est le tuteur qui incite l'étudiant à assumer sa part de responsabilité dans sa formation. Mais les manières dont il le fait sont diverses. Une possibilité est d'insister, lors des

séances présentiels, sur la nécessité d'un travail régulier et soutenu. Une deuxième possibilité est d'encourager l'étudiant à respecter les délais fixés. Une troisième solution consiste à le pousser à en savoir plus sur le sujet, en utilisant toutes les ressources mises à disposition ou bien en en cherchant d'autres.

Dans le cadre du dispositif hybride, j'effectue seule le tutorat sur la plateforme, et je donne cours en présentiel à deux des trois cours qui participent à ce projet. Les outils disponibles sur la plateforme Moodle, en particulier les rapports d'activités et les historiques de connexion de chaque participant, me permettent de contrôler les tâches qui ont été faites et celles qui ne l'ont pas encore été. Je peux donc aussi encourager les apprenants à réaliser ces tâches en leur envoyant des messages privés ou des e-mails *via* la plateforme. En ce qui concerne le tutorat, j'adopte une posture plutôt proactive (proposition d'activités, aides en ligne, etc.), mais celle-ci peut également être réactive (réponse, lorsque je suis sollicitée par un apprenant). Je suis de près l'activité en ligne des apprenants. L'accompagnement pédagogique est régulier, je me connecte plusieurs fois par semaine à la plateforme. J'interviens principalement par des messages sur les forums ou par e-mails. Mon rôle est également de fournir aux apprenants la correction des tâches ouvertes, afin de les aider à progresser, mais aussi de les encourager, et de les inciter à continuer à réaliser le travail en ligne.

Je dois préciser que, pour la correction des fautes d'orthographe dans les messages publiés par les apprenants, je corrige directement dans le message en le modifiant sur le forum. Je suis bien consciente que cela ne favorise pas la protection des faces. Cependant, cette décision a été consultée et prise en accord avec les apprenants, qui eux-mêmes ont préféré cette manière de corriger. Ce qui me gênait, c'est que les apprenants puissent lire des messages qui comprendraient des erreurs grammaticales et que ces derniers pensent qu'il s'agisse d'énoncés corrects et qu'ils se les approprient. Depuis, j'ai réfléchi à une autre solution : j'aurais pu activer l'option de modération des messages, afin de les corriger avant qu'ils ne soient publiés. J'aurais alors envoyé les corrections et observations par e-mails aux apprenants. Cependant, la publication des messages aurait dépendu de mon tutorat et les apprenants n'auraient pas pu voir leurs messages publiés aussitôt qu'ils les auraient écrits.

Chapitre 6 - Mise en place de la plateforme Moodle et présentation des contenus en ligne

Dans le cadre de ce dispositif centré sur l'apport d'un soutien à l'acquisition de compétences orales, les contenus disponibles sur la plateforme en ligne fonctionnent comme un « cahier d'activités en ligne facultatif », pour reprendre l'expression de Degache et Nissen (2008 : 65). Cependant, cela ne veut pas dire que son importance soit minimisée, bien au contraire.

Un important travail a été réalisé en amont de la mise en place du dispositif et de la première utilisation de la plateforme par les apprenants. L'analyse des besoins a permis de déterminer la nature des tâches qui seraient proposées en ligne. Celles-ci sont de deux types : ouvertes et fermées. Je me propose ici de présenter ce nouvel environnement d'apprentissage, ainsi qu'une partie du travail réalisé en amont de son utilisation par les apprenants.

6.1. En amont de l'utilisation de la plateforme

Les prises de décisions concernant le dispositif hybride et les choix didactiques et pédagogiques ont été le fruit de l'analyse des besoins réalisée au début du mois de décembre auprès des apprenants. Celle-ci a également conditionné le type de tâches qui allait être disponible en ligne.

En amont de la recherche et création de tâches, c'est seule que j'ai dû me former à l'utilisation de la plateforme Moodle en tant qu'administrateur. Je dois reconnaître que cette autoformation a été assez rapide. En effet, bon nombre de tutorats sont disponibles sur la Toile, sans oublier les forums de la Communauté francophone Moodle très actifs dont les utilisateurs aident à une rapide résolution des problèmes techniques rencontrés en tant qu'administrateur de plateformes Moodle. En quelques semaines, j'ai pu acquérir quelques compétences d'utilisation basique qui m'ont permis de passer assez rapidement à la recherche et à la création de ressources.

L'Instituto Hispano Francés souhaitait que l'utilisation de la plateforme par les apprenants commence assez rapidement après l'analyse des besoins, afin de pouvoir ancrer dans une durée assez longue l'expérimentation du cours hybride. Cette expérience sur la durée allait permettre de recueillir des données, d'analyser le dispositif, mais aussi de le modifier si

nécessaire pour mieux l'adapter à ses participants. Il s'agissait également d'avoir la possibilité d'adapter les contenus présents sur la plateforme aux besoins des apprenants et qu'ils permettent réellement de soutenir l'apprentissage. Il a donc été fait le choix de rechercher ou d'élaborer les contenus parallèlement à la progression des cours en présentiel.

Une fois que cette première phase de préparation a été terminée, et que la plateforme était prête à être utilisée par les apprenants, il leur a été envoyé un e-mail contenant toutes les informations nécessaires à leur première connexion. Afin de faciliter la démarche technique, les instructions ont été données dans la langue des apprenants, en espagnol. Cet e-mail a été envoyé le 18 décembre 2011, date du lancement de l'utilisation de la plateforme en ligne.

J'ai volontairement souhaité que les apprenants puissent se connecter à la plateforme avant d'effectuer un tutorat de son utilisation en présentiel. Cette démarche permet que les apprenants découvrent un peu par eux-mêmes ce nouvel environnement d'aide à leur apprentissage, qu'ils se familiarisent avec l'interface et son organisation. Ce choix a également été motivé par les données que j'avais recueillies lors de l'analyse des besoins. En effet, tous les apprenants avaient déclaré se connecter et utiliser quotidiennement Internet que ce soit à partir d'un ordinateur ou encore de leurs téléphones portables. Il était donc peu probable que les apprenants rencontrent de grandes difficultés ou des problèmes techniques lors de leur inscription à ce cours.

Par la suite, le 20 décembre 2011, j'ai réalisé un tutorat de l'utilisation de la plateforme lors des cours en présentiel, pour mes deux groupes d'apprenants, mais également pour le groupe dont je ne suis pas l'enseignante. Dans ce dispositif hybride, le travail en ligne est réalisé à distance, il vise donc l'autonomie technique des apprenants. C'est pour cela qu'une séance introductive en présentiel, comprenant une présentation de la plateforme et des explications quant à son utilisation, m'a semblé pertinente. Cependant, je dois préciser qu'à l'Instituto Hispano Francés, nous ne disposons pas de salle informatique équipée d'ordinateurs où nous pourrions travailler avec les apprenants. Ce tutorat s'est donc réalisé à l'aide des TBI, afin de présenter la plateforme, ses modalités d'utilisation, ainsi que quelques activités qui avaient déjà été mises en ligne.

Le choix de ce tutorat en présentiel s'explique par le simple fait qu'il est plus aisé d'expliquer certaines choses en présence qu'à distance. De plus, cette première approche de l'environnement en ligne permet d'éviter une certaine frustration qui pourrait apparaître suite à un cumul de problèmes techniques lors de premières connexions en laissant l'apprenant seul face à son ordinateur. Nissen (2007 : 134) signale d'ailleurs l'importance de cette démarche :

L'exploration initiale de la plateforme peut devenir frustrante lorsqu'on ne s'y retrouve pas tout de suite et qu'on est physiquement seul devant son écran, sans personne disponible pour expliquer, conseiller ou éventuellement résoudre le problème. En initiant les étudiants dans une séance présentielle, on cherche à éviter ce phénomène.

Cela est d'autant plus vrai que l'interface est totalement en français, ce qui peut s'avérer déroutant pour des apprenants débutants. Par ailleurs, des problèmes techniques pourraient décourager l'apprenant dans l'utilisation de cet outil qui doit constituer un soutien à son apprentissage du français. Selon moi, une première utilisation réussie sans encombre ne peut qu'encourager l'apprenant à l'utilisation de cet outil. C'est pourquoi, j'ai souhaité tout mettre en œuvre pour faciliter le premier contact des apprenants à la plateforme et les initier à son utilisation.

Toutefois, il m'a semblé difficile de trouver la façon juste d'exercer ce premier tutorat. J'ai effectué le choix de panacher la découverte seule et le tutorat en présentiel sur un temps très réduit (deux jours), afin d'éviter deux frustrations qui, selon moi, pourraient apparaître. Tout d'abord, celle citée par Nissen (*Ibid.*) en laissant l'apprenant seul face à l'ordinateur lors de l'exploration initiale de la plateforme. Et ensuite, celle qui peut apparaître lorsque les apprenants ne peuvent pas suivre les explications du tutorat en présentiel eux-mêmes sur un ordinateur, et donc réaliser une exploration interactive en même temps que les explications sont données. Bien évidemment, si j'avais eu à disposition une salle informatique équipée d'ordinateurs, c'est sans aucun doute ce choix que j'aurais effectué pour le tutorat de découverte de la plateforme. Cette idée a d'ailleurs été renforcée par la suite, puisqu'à la demande des apprenants, j'ai dû effectuer deux ou trois autres tutorats afin de répondre à certains doutes et questionnements quant à l'utilisation technique de la plateforme.

6.2. Organisation des contenus : la structure des thèmes

Il a été choisi d'utiliser une plateforme Moodle hébergée sur le site Moostic comme support du dispositif hybride. Ce site met à disposition de ses utilisateurs des plateformes Moodle déjà installées, afin de créer des espaces de formation, mais aussi d'information et d'échanges. L'interface de la plateforme se compose d'un aperçu des thèmes. Cependant, le format, le thème de l'interface et les blocs présents sur les côtés peuvent être modifiés et s'adapter au type de dispositif d'apprentissage qui souhaite être créé.

Voici l'interface telle qu'elle se présente :



Image 2: Capture d'écran du cours *FLE Idiomatico Instituto Hispano Francés* sur Moostic.

Les contenus de la plateforme permettent de médiatiser le dispositif d'apprentissage du français à l'Instituto Hispano Francés grâce à cet environnement technologique.

La plateforme est accessible à l'adresse suivante :

<http://moostic.ch/course/view.php?id=1354>

Pour y accéder, tout d'abord les apprenants doivent créer un compte personnel sur le site [Moostic](http://moostic.ch), et donc s'inscrire avec un nom d'utilisateur et un mot de passe qu'ils choisissent.

Ensuite, pour pouvoir entrer dans le cours, que j'ai nommé **FLE Idiomatico Instituto Hispano Francés**, ils ont besoin de la clé d'inscription : **ameliefle**.

Je voudrais signaler que la plateforme est accessible 24h/24h depuis n'importe quel ordinateur, mais aussi depuis certains téléphones de troisième génération de type iPhone.

Les contenus de la plateforme sont en étroite relation avec ceux abordés lors des cours en présentiel. Ils se basent donc principalement sur les quatre premiers dossiers du manuel de cours : *Alter Ego*, *Méthode de français 1*. Ces contenus ont été déterminés suite à l'analyse des besoins qui a été réalisée.

En relation avec les paramètres du dispositif hybride et les modalités de travail que j'ai décrits précédemment (cf. *supra*, § 5.2., p.55 et *supra*, § 5.4., p.63, j'ai choisi de structurer l'interface de la plateforme en choisissant le format « Thématique » (la plateforme offre six types de configuration). L'espace comprend neuf thèmes accessibles depuis la page d'aperçu des thèmes, et chacun d'entre eux comporte des contenus bien spécifiques. Cette page d'aperçu des thèmes est également la page à laquelle les apprenants ont directement accès quand ils se connectent à la plateforme. Tous les contenus sont visibles sur une même page, ce qui facilite la familiarisation au fonctionnement et à l'ergonomie de la plateforme. Chaque cours se présente comme un portail composé de thèmes (blocs) que le tuteur peut afficher à sa guise tout au long du déroulement du cours, évitant ainsi une surcharge informationnelle. Ces thèmes sont numérotés par ordre croissant, à l'exception du premier qui ne comporte pas de numéro, je m'y référerai comme le thème 0.

Le thème 0 permet d'informer les apprenants sur le fonctionnement et les contenus qu'ils vont trouver sur la plateforme. Un certain nombre d'outils sont accessibles depuis ce thème, le rôle de chacun d'entre eux est explicité. Ces outils sont classés en quatre rubriques : « Infos », « Communiquez entre vous », « Outils d'aide à l'apprentissage », et « Aides ».

Dans la rubrique « Infos », il y a le « Forum des nouvelles », je suis la seule à pouvoir y publier des messages. Je l'utilise pour communiquer aux apprenants les nouvelles activités qui sont disponibles en ligne. L'abonnement à ce forum est obligatoire et les apprenants ne peuvent pas se désabonner. Ils reçoivent par e-mail les messages que je poste, ce qui favorise la diffusion des informations.

Dans la rubrique « Communiquez entre vous », j'ai mis un lien vers l'outil de communication synchrone interne de la plateforme Moodle, si les apprenants veulent communiquer entre eux. Ensuite, il y a le forum « Devoirs à la maison ». J'y ai posté trois messages qui correspondent à chacun des groupes en présentiel qui sont réunis sur la plateforme en ligne. Ce forum permet aux apprenants absents à un cours présentiel de demander ou de consulter les devoirs qui ont été donnés à faire à la maison pour la semaine suivante. Ce sont les autres apprenants qui postent des messages à leurs camarades.

Dans la rubrique « Outils d'aide à l'apprentissage », les apprenants peuvent trouver des liens vers : le glossaire interne à la plateforme, un dictionnaire unilingue, un traducteur, un exerciceur de conjugaison autocorrectif qui permet également de consulter la conjugaison des verbes à tous les temps verbaux. J'ai choisi ces outils car ils me paraissaient pertinents du point de vue de l'aide à l'apprentissage.

Dans la rubrique « Aides », il y a le forum des « Problèmes techniques » au cas où les apprenants rencontrent des difficultés lors de l'utilisation de la plateforme ou des ressources en ligne, ils peuvent ainsi facilement me contacter.

Le thème 1 est intitulé « Les présentations », il contient une fiche de présentation, deux liens vers des vidéos et trois forums. Il s'agit de petites activités permettant un premier contact des apprenants avec la plateforme, afin qu'ils se familiarisent à son fonctionnement et à l'utilisation de certains outils. Etant donné que trois groupes en présentiel ont été réunis sur cette plateforme, il s'agissait aussi de les mettre en contact pour qu'ils fassent connaissance entre groupes. Ils devaient donc se présenter, dire pourquoi ils apprennent le français et aussi exprimer quelques-unes de leurs représentations sur la France et les Français.

Le thème 2 n'est plus visible actuellement, afin de ne pas surcharger l'information qui apparaît à l'écran, il était nommé « Joyeux Noël et Bonne année 2012 ». Quelques tâches fermées à caractère autocorrectif avaient été mises à disposition des apprenants. Elles étaient en relation avec Noël, le vocabulaire de Noël et la chanson vus en cours. Il y avait aussi une activité sur les vœux, et un forum où les apprenants pouvaient souhaiter leurs vœux pour la nouvelle année à leurs camarades.

Le thème 3 est nommé « Entraînement à la compréhension orale ». Comme son nom l'indique, il contient des tâches de compréhension orale, mais aussi un forum nommé « Entraînement à la compréhension orale » où les apprenants peuvent poster les tâches qu'ils ont réalisées pour que je les corrige. En effet, les tâches que je propose sont généralement ouvertes, elles nécessitent donc l'intervention du tuteur pour la correction. Ces tâches ont comme supports des documents authentiques, il s'agit de vidéos extraites d'Internet que les apprenants visionnent grâce aux liens directs mis sur la plateforme. Les apprenants peuvent également y trouver de petites vidéos de correction phonétique. Je reviendrais plus loin sur les contenus de ce thème pour les détailler (cf. *infra*, § 6.3.2., p.77).

En ce qui concerne les thèmes 4, 5, 6 et 7, leurs contenus sont en étroite relation avec ce qui est abordé lors des cours en présentiel. Chaque thème correspond à un dossier du livre de cours : *Alter Ego, Méthode de français 1*. Lors d'une année scolaire, d'octobre à juin, seule la moitié du livre est traitée. Pour les niveaux débutant, il s'agit des dossiers 1, 2, 3, et 4. Je dois néanmoins signaler que ce livre de cours comporte un dossier d'introduction, nommé

dossier 0, que j'ai regroupé avec le dossier 1. A l'intérieur de chaque thème, les contenus linguistiques des tâches proposées sont donc différents, puisque les contenus traités dans chaque dossier le sont également.

Je dois signaler que j'avais préparé une tâche collaborative à réaliser totalement à distance, ou encore en présentiel, puisqu'à la fin de l'année peu d'apprenants venaient en cours et qu'il était possible d'avoir assez d'ordinateurs à disposition. Cependant, par manque de temps et d'assiduité des apprenants, celle-ci n'a pas été effectuée. Cette tâche était nommée « Faites découvrir votre ville ! » (thème 8 sur la plateforme). Elle consistait à la réalisation en binômes d'un PowerPoint comprenant une promenade dans la ville que les apprenants auraient choisi de présenter, endossant ainsi le rôle de *greeters*. Pour cette tâche, je m'étais inspirée d'une tâche proposée dans la nouvelle version de la méthode *Alter Ego, Méthode de Français 1 (Alter Ego +)* qui est parue en début d'année et dont les tâches accompagnant la méthode sont en ligne sur le site d'Hachette FLE.

Enfin, en ce qui concerne l'organisation des thèmes sur la plateforme, je dois signaler que ces derniers sont placés par ordre décroissant du dossier 4 au 1. En effet, cette configuration permet aux apprenants de toujours arriver en premier sur le dossier dont la réalisation des tâches est en cours, et facilite ainsi l'utilisation de la plateforme. J'utilise aussi l'option qui permet de ne rendre visibles aux yeux des apprenants que certains. Je me sers également de cette option pour les activités en ligne déjà prêtes à être réalisées (invisibles), ce qui me donne la possibilité de les mettre progressivement à disposition des apprenants, selon le rythme d'apprentissage que je souhaite imposer.

6.3. Les contenus en ligne

6.3.1. Les tâches autocorrectives

Comme je l'ai déjà explicité, l'organisation sur la plateforme et le type de tâches proposés a fortement été déterminé par les contenus des quatre premiers dossiers du manuel de cours (cf. *supra*, § 6.2., p.70).

Pour chacun des dossiers, j'ai sélectionné certains contenus qui se prêtaient bien au travail de compréhension orale et qui méritaient d'être approfondis par les apprenants. Je dois

rappeler que même si l'objectif principal du dispositif hybride reste un travail centré sur l'oral, certaines ressources concernant la grammaire et le lexique ont été mises à disposition des apprenants, mais elles allient généralement aussi un travail sur l'oral.

Avant de passer à la présentation du type de tâches proposées, je voudrais signaler que parmi celles qui sont présentes sur la plateforme, bon nombre d'entre elles ont été extraites d'Internet. En effet, la Toile offre une grande diversité d'activités prêtes à être utilisées par des apprenants, il aurait donc été dommage de ne pas les mettre à profit. Il s'agit généralement de sous-tâches fermées à caractère autocorrectif. Celles-ci sont présentes sur la plateforme sous forme de liens, elles sont principalement extraites de trois sites Internet :

- lepointdufle.net
- phonetique.free.fr
- lexicuefle.free.fr

A partir des activités présentes sur le site Le Point FLE, j'ai également été amenée à mettre des liens sur la plateforme, vers d'autres sites Internet qui proposaient des exercices autocorrectifs intéressants pour le projet. Cependant, je dois préciser que j'ai moi-même testé toutes les activités extraites d'Internet que j'ai choisies d'intégrer sous forme de lien à la plateforme, afin de vérifier leur pertinence, ainsi que leur bon fonctionnement. Certaines tâches autocorrectives ont été créées par moi-même, mais il s'agit d'un nombre très restreint.

Pour ce qui est des activités sélectionnées, trois axes linguistiques ont été privilégiés, tous basés sur la compréhension orale :

- la grammaire
- le lexique
- la phonétique

Ces trois axes se sont imposés naturellement, en fonction de mes recherches, mais aussi de l'intérêt pour l'apprentissage que certains exercices représentaient. L'axe grammatical est peut-être celui qui est le moins présent des trois sur la plateforme. Le travail sur le lexique et la phonétique sont représentés par de nombreux exercices de compréhension orale. Ils permettent de renforcer de manière significative les notions abordées et travaillées en présentiel. En plus de ces trois axes, j'ai souhaité intégrer pour chaque dossier de petites activités en relation avec la culture française.

Voilà un exemple de comment les contenus se présentent pour chacun des dossiers, dans ce cas il s'agit du dossier 1 :



Image 3: Capture d'écran de l'autoformation complémentaire, thème 7 Alter Ego Dossier 1.

Pour chacun des dossiers, j'ai mis à disposition des apprenants un forum, dans lequel ils peuvent poser des questions sur les contenus abordés, que ce soit ceux vus en cours ou ceux présents sur la plateforme.

Par ailleurs, les tâches proposées pour chaque dossier sont structurées par des sous-thèmes, grâce à des étiquettes à l'intérieur de chaque thème. Ces étiquettes ont pour but que les contenus soient plus lisibles pour les apprenants. Dans le cas du dossier 1, il y a six étiquettes et donc six sous-thèmes : « les nombres », « la phonétique : les lettres de l'alphabet », « la phonétique : exercice de discrimination auditive [s] ≠ [z] », « la liaison », « la conjugaison », et « la Francophonie ». Lors de la mise en ligne de nouvelles activités, j'indique la mention « NOUVEAU » en rouge en face de ces étiquettes, afin que les apprenants les repèrent rapidement.

En ce qui concerne la grammaire, les sous-tâches proposées peuvent être des exercices qui abordent certains points grammaticaux, mais qui proposent également une écoute des phrases qui composent l'exercice. Cependant, ce n'est pas toujours le cas. Les exercices qui permettent cette option me paraissent pertinents, puisqu'ils donnent la possibilité aux apprenants d'écouter la prononciation de phrases grammaticales correctes. Ces exercices

permettent d'habituer l'oreille des apprenants à différents aspects linguistiques du français oral, notamment à la prononciation, au rythme et à la prosodie. De plus, ces écoutes permettent aux apprenants de s'habituer à écouter d'autres locuteurs en français, autres que leur enseignant, comme c'est le cas en cours lors des exercices de compréhension orale proposés dans *Alter Ego, Méthode de français 1*.

En ce qui concerne le lexique, il peut s'agir de différents types de sous-tâches, mais toujours associés à une écoute. Le but de ces exercices est double, ils permettent de renforcer et de favoriser l'acquisition du vocabulaire vu en cours à travers les différents thèmes abordés dans le manuel, mais aussi d'élargir celui-ci à de nouveaux mots.

Pour ce qui est du travail sur la phonétique, les exercices autocorrectifs proposés sont tous extraits du site phonetique.free.fr. D'après moi, les exercices que ce site propose sont très pertinents du point de vue de l'apprentissage. De plus, ils renforcent les exercices de discriminations auditives réalisés en présentiel. C'est pour cela, que tous les exercices que j'ai choisis sont directement liés à la discrimination des différents phonèmes abordés dans le manuel de cours. En plus de ces exercices, j'élabore des fiches de phonétiques que les apprenants peuvent télécharger et imprimer. Elles viennent compléter les explications que je donne déjà dans mes cours.

Tous les exercices présents sur la plateforme ont été sélectionnés ou créés en fonction des besoins des apprenants et dans le but d'apporter un soutien au dispositif d'enseignement/apprentissage présentiel. Ils favorisent l'objectif de ce dispositif hybride, c'est-à-dire l'acquisition de compétences orales en français.

6.3.2. L'entraînement à la compréhension orale à partir de vidéos

Dans le cadre de ce dispositif hybride, j'ai souhaité développer des tâches s'appuyant sur des vidéos pour plusieurs raisons.

En relation avec le travail réalisé sur la compréhension orale en présentiel, des documents audio sont principalement utilisés dans *Alter Ego, Méthode de français 1*. Cette méthode permet également un travail sur la compréhension orale à partir de vidéos, mais avec une fréquence plus réduite qu'à partir d'écoutes audio. En effet, cette méthode permet seulement de travailler avec des vidéos à la fin de chaque dossier. Un dvd et un fascicule

comprenant des fiches d'exploitation des vidéos, en relation avec les thèmes abordés dans chaque dossier, complètent la méthode. Il s'agit généralement de deux ou trois vidéos. A l'Instituto Hispano Francés, au cours d'une année d'apprentissage, d'octobre à juin, quatre ou cinq dossiers de la méthode sont traités, ce qui veut dire que les apprenants ne réalisent des entraînements à la compréhension orale s'appuyant sur des vidéos que quatre ou cinq fois au cours de leur formation. Bien sûr, l'enseignant peut décider d'introduire ce travail dans ses cours. Cependant, il me semble que cela reste assez peu fréquent, notamment en ce qui concerne les niveaux débutants. Cela s'explique par les difficultés que représente la recherche de documents vidéo authentiques pour ce niveau. Pourtant, Ducrot (2004 : n.p.) attire l'attention sur le fait que : « Toute vidéo peut être utilisée, étant entendu que ce n'est pas tant le degré de difficulté linguistique du document qui compte que la complexité de la tâche que l'on demande à l'apprenant lors du visionnement de la séquence. » Cependant, cette constance ne semble pas être généralement admise par les enseignants.

De plus, la forte demande de la part des apprenants envers les documents vidéo explique également le développement de ce type de tâches. D'ailleurs, celle-ci avait été mise en évidence lors de l'analyse des besoins réalisée en amont de la mise en place du dispositif.

Par ailleurs, il me semble important de travailler à partir de documents authentiques n'étant pas à la base destinés à des apprenants en langue étrangère. En effet, leur exploitation permet aux apprenants de visionner des documents avec des rythmes, des intonations, des façons de parler et des accents différents qui les aideront à mieux comprendre des natifs. Même si, au jour d'aujourd'hui, les documents présents dans les méthodes de français essaient de reproduire au plus proche des situations authentiques, ils n'en restent pas moins fabriqués pour des apprenants étrangers.

Enfin, l'entraînement à la compréhension orale à partir de vidéo revêt divers intérêts, ceux-ci sont d'ailleurs explicités par Ducrot (2004 : n.p.) :

A quoi sert le travail sur des documents vidéo en classe de FLE ?

- Amener l'apprenant à observer, apprécier, critiquer, porter un jugement sur ce qu'il voit.
- Apprendre à décoder des images, des sons, des situations culturelles, en ayant recours à des documents authentiques ou semi-authentiques filmés.
- Développer l'imagination de l'apprenant, l'amener à deviner, anticiper, formuler des hypothèses.
- Le rendre capable de produire, reformuler, résumer, synthétiser.
- Permettre à l'élève de construire son savoir, notamment grâce à l'utilisation d'une ressource telle que la vidéo.

Sur la plateforme en ligne, un des thèmes est entièrement dédié à l'entraînement à la compréhension orale. Les tâches proposées aux apprenants pour ce travail sur l'oral ont été créées par moi-même. Pour le développement de celles-ci, je me suis appuyée sur les travaux et les recherches réalisés dans le cadre de l'apprentissage de langues étrangères par Ducrot (2004 et 2005), Desmet et Héroguel (2005), Perrin (2000), et Tomé (2009), en ce qui concerne le choix des ressources, la création des tâches, mais aussi pour ce qui est de la méthodologie de l'entraînement à la compréhension orale.

Les tâches proposées s'appuient essentiellement sur des documents-supports vidéo. La nature des documents est variable, il peut s'agir de petits reportages des journaux télévisés de TF1, d'extraits de films, ou encore de liens vers des vidéos de corrections phonétiques extraites du site la « Phonétique française – F.L.E. » de l'Université de León (Espagne). Le travail sur la compréhension orale se construit donc autour de supports authentiques, audiovisuels, interculturels et diversifiés. J'ai délibérément choisi de varier les types de supports vidéo afin de ne pas créer de routine de travail chez les apprenants, mais aussi dans le but de les exposer à différents types de discours. Toutefois, les extraits de journal télévisés restent ceux qui ont été le plus exploités à cause de la clarté du discours.

Bien sûr, en dehors des cours de français, les apprenants peuvent chercher d'eux-mêmes des documents vidéo, comme certains d'entre eux ont signalé déjà le faire lors de l'analyse des besoins. Cependant, il me semble difficile que des apprenants puissent améliorer leur compréhension orale en travaillant seuls à partir de simples visionnages sans aucune médiation didactique, et d'autant plus des apprenants de niveau débutant. Perrin (2000 : n.p.) signale d'ailleurs cette constance :

Les possibilités qu'offrent les media aujourd'hui constituent ce moyen [d'apprendre la langue], à la condition que le matériau brut que constitue une émission de télévision en langue étrangère donne lieu à **médiation didactique** — sans quoi, il y a retour à la case-départ, avec constat initial de non-compréhension, vite suivi de découragement et abandon.

Ce même auteur (*Ibid.*) explicite l'importance des exercices dans le cadre d'un travail sur la compréhension orale, mais aussi celle de confronter le plus tôt possible l'apprenant à la réalité de la langue étrangère, notamment grâce au support authentique de la télévision :

[...] une fois établies les connaissances de base qu'on acquiert selon une progression nécessairement linéaire, [...] ne jamais retarder le moment où l'apprenant se trouvera forcé, par le support même de son perfectionnement, de plonger dans la réalité foisonnante de la langue

étrangère : pour cela il faut les clefs d'entrée et les points d'ancrage que procurent les exercices.

Voilà comment se présentent les contenus du thème dédié à l'entraînement à la compréhension orale sur la plateforme :



Image 4: Capture d'écran de l'autoformation complémentaire, thème 3 Entraînement à la compréhension orale.

En ce qui concerne la méthodologie que j'ai choisi d'appliquer, il s'agit de la même qui est utilisée dans les cours en présentiel, afin de ne pas dérouter les apprenants.

Pour chaque vidéo, sauf exception, les apprenants ont tout d'abord accès à un document *Word* dans lequel figure des questions de compréhension orale. Ils prennent d'abord connaissance de ce qui va leur être demandé. Cela permet aux apprenants, en amont de la première visualisation de la vidéo, de cibler ce qu'ils doivent chercher à comprendre, et donc d'effectuer un travail sélectif parmi le flot d'informations auquel ils seront confrontés. Cette méthode de compréhension a notamment pour objectif d'éviter la tendance des apprenants à vouloir tout comprendre, laquelle peut conduire à une certaine frustration. D'ailleurs, Perrin (2000 : n.p.) appuie cette méthodologie :

[...] l'apprenant oriente positivement son écoute pour trouver, dans la séquence vidéo enregistrée, une partie au moins des réponses demandées, sans s'apercevoir qu'il laisse *ipso facto* s'écouler le flot de paroles qui l'aurait, sans ce guidage, vite submergé : au lieu de se noyer en essayant d'analyser intellectuellement et au fur et à mesure chacun des éléments du discours, voire de traduire mentalement ce qu'il entend, l'apprenant est conduit, par la nature

même de la tâche à accomplir, à sauter par dessus les obstacles, pour ne s'intéresser qu'à ce qui va lui permettre de combler les manques incorporés dans l'exercice, c'est à dire d'ENTENDRE CE QU'IL ATTEND. Grâce ensuite au corrigé des exercices, ainsi qu'à la transcription intégrale du texte des séquences traitées [...], il voit avec satisfaction s'éclaircir tout naturellement le sens de la plupart des autres éléments du discours qu'il a accepté, au départ, de n'entendre que globalement.

Les apprenants téléchargent le document *Word*, ils prennent connaissance des consignes de la tâche, et des questions auxquelles ils doivent répondre ou encore des exercices qui leur sont demandés de réaliser. Ils peuvent alors passer au visionnage de la vidéo. Les questions de compréhension vont du plus simple au plus difficile, du global au particulier, il s'agit de questions généralement ouvertes. Les apprenants sont libres de visionner autant de fois les vidéos qu'ils le souhaitent, sauf si des modalités de visionnage sont explicitées dans le document *Word*. Ces vidéos sont généralement courtes, étant donné le niveau des apprenants, des vidéos trop longues pourraient les décourager, voire les amener à ne pas réaliser les tâches proposées.

Une fois que les apprenants ont réalisé la tâche, la remise du document *Word* à l'enseignant se fait par l'intermédiaire du forum « Entraînement à la compréhension orale » (cf. image 5). Dans ce forum, à chaque fois qu'une nouvelle tâche est mise en ligne, j'ouvre un fil de discussion qui a pour titre le nom de la vidéo, et dans lequel les apprenants me laissent un message et me déposent leurs questionnaires en pièce jointe. Une fois que j'ai corrigé ce dernier, j'opère de la même façon, je laisse un message à l'apprenant en réponse au sien avec son questionnaire corrigé en pièce jointe. Il peut donc ensuite le télécharger pour consulter sa correction personnalisée.

Enfin, comme le préconise Perrin (*Ibid.*), une fois la tâche réalisée, les apprenants ont accès à la transcription des séquences vidéos (réalisée par moi-même), sous forme de PDF qu'ils peuvent télécharger, ayant pour objectif d'éclaircir le sens des autres éléments du discours sur lesquels le travail de compréhension n'a pas porté.

Vous posterez ici les questionnaires de compréhension orale pour que je vous les corrige.

Ajouter un nouveau sujet de discussion







| Discussion | commencée par | Réponses |
|--|--|----------|
| La flamme olympique entame sa traversée du Royaume-Uni |  Amélie Admin Moodle | 4 |
| Fin des monnaies nationales: comment ça se passe chez nos voisins? |  Amélie Admin Moodle | 4 |
| De moins en moins de poissons français sur les étals |  Amélie Admin Moodle | 0 |
| L'auberge espagnole |  Amélie Admin Moodle | 4 |
| Les poupées russes |  Amélie Admin Moodle | 0 |
| La jumelle de Mona Lisa |  Amélie Admin Moodle | 12 |

Image 5: Capture d'écran du forum Entraînement à la compréhension orale.

Comme le signale Mangenot (2011 : 91), ce détournement des modalités d'utilisation du forum permet de favoriser la communication entre les apprenants et le tuteur. Ces échanges de fichiers « sont l'occasion d'échanges verbaux contribuant au maintien du lien social. »

Par ailleurs, je voudrais signaler qu'en plus des questionnaires, parfois le visionnage des vidéos est accompagné d'un petit quiz de compréhension ou d'autres types d'exercices, ce qui permet, selon Ducrot (2005 : n.p.), de « varier la typologie d'exercices en compréhension afin de ne pas ennuyer les apprenants. Des activités qui se présentent différemment stimulent leur esprit. »

Les autres supports vidéo proposés dans ce thème sont des vidéos mises en lien extraites du site de l'Université de Léon (Espagne). Ce sont de brèves vidéos qui mettent en scène des situations de corrections phonétiques spécialement conçues pour un public hispanophone apprenant le français. Dans ce cas, aucun travail de compréhension orale n'est mené à bien. Il s'agit plus précisément de renforcer le travail sur la phonétique qui a été réalisé en présentiel. En visionnant ces vidéos, les apprenants peuvent retravailler seuls chez eux certains phonèmes du système français qui leur posent particulièrement problème, et s'auto-corriger.

Partie 3

-

Analyse du dispositif hybride

Chapitre 7 - Méthodologie

Afin de mener à bien l'analyse du dispositif hybride mis en place, deux démarches ont été choisies. Il s'agit de l'approche systémique et de la recherche qualitative. J'exposerai donc les caractéristiques méthodologiques de ces deux approches en ce qui concerne l'analyse de données. Je présenterai également les outils que j'ai choisis pour effectuer le recueil de données, ainsi que les différents types de données qui ont été recueillis.

7.1. Les démarches suivies

7.1.1. L'approche systémique

Comme Mangenot (2000) l'a fait remarquer, de nombreuses études soulignent la complexité d'analyser les changements pédagogiques entraînés par l'intégration des TIC dans des situations d'enseignement/apprentissage traditionnelles. Dans le cadre de la mise en place d'un dispositif hybride, cette complexité se situe dans l'analyse de l'interaction des différentes variables qui entrent en jeu lors de l'introduction des TIC. Les caractéristiques du nouveau système sont à l'origine de situations nouvelles et ont des effets (positifs ou négatifs) qu'il convient de prendre en compte lorsque nous cherchons à étudier tout dispositif. Afin de mettre en évidence les relations entre ces variables, je suivrai les recommandations de Mangenot (*Ibid.*), et j'adopterai une perspective systémique dans le cadre de l'analyse du dispositif hybride.

Selon Van Lier (1999 : 11) : « Dans la perspective écologique nous considérons l'apprenant comme un agent actif dans l'environnement d'apprentissage, interagissant avec d'autres apprenants et avec l'enseignant, construisant ses connaissances par l'investissement actif et co-construisant ses connaissances par un engagement social. » Mangenot (2000) a essayé d'appliquer cette approche à la question de l'intégration des TIC dans le système éducatif. Pour cela, il a commencé à isoler un certain nombre de variables comme l'institution, les enseignants, les apprenants, les logiciels disponibles et le dispositif spatial humain, et il a ensuite analysé leurs interactions. Dans le cadre de l'analyse du dispositif hybride mis en place à l'Instituto Hispano Francés, je serai amenée à analyser les différentes variables en présence. Je m'intéresserai à l'institution, aux enseignants, aux apprenants, au

travail réalisé en ligne (plateforme), aux représentations des différents acteurs du dispositif, à la participation et à l'investissement des apprenants dans leur formation, que ce soit en présentiel ou à distance, mais aussi au processus d'enseignement/apprentissage, c'est-à-dire aux interrelations entre l'intégration des TIC et les changements pédagogiques. Mon analyse mettra donc en valeur la manière dont ces différentes variables entrent en jeu et interagissent entre elles.

D'après Mangenot (2000), « l'intégration [des TIC], c'est quand l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages. » Selon le même auteur, une perspective systémique ne peut se contenter d'une analyse centrée sur le point de vue de l'apprenant, l'apport des TIC peut en effet se situer à bien d'autres niveaux. Son efficacité présuppose d'observer des gains en termes de temps d'apprentissage, de réduction de la taille des groupes, d'activité plus grande de chaque apprenant, d'appropriation meilleure et finalement de motivation. Cependant, cette liste n'est pas exhaustive comme le précise Mangenot (2000). Dans le cadre de mon analyse, je m'intéresserai plus particulièrement aux apports quant à l'apprentissage, à l'augmentation du volume d'activité des apprenants, et au soutien apporté à l'acquisition de compétences orales.

7.1.2. La recherche qualitative

Tout au long du déroulement du projet, c'est une recherche qualitative qui a été mise en place. L'approche qualitative s'inscrit dans une vision holistique et globale du contexte étudié. En effet, un constat avait été formulé, une question de départ avait été posée, un cadre théorique défini, une problématique établie, et des hypothèses émises. L'analyse des besoins en amont du projet avait constitué un premier recueil de données, afin de valider la mise en place d'une autoformation complémentaire dans le but de soutenir l'acquisition de compétences orales en français d'apprenants hispanophones débutants.

Issues des sciences humaines, les méthodes d'analyse qualitative ont accru la capacité des chercheurs à appréhender la complexité des comportements des acteurs à l'intérieur d'un système. Le système sera donc ici le dispositif hybride. Je m'intéresserai aux comportements des acteurs de celui-ci (les apprenants et les enseignants), ce qui me permettra de mettre en évidence les variations quant à l'adhésion à la nouvelle situation d'apprentissage du français. Comme Borgès Da Silva (2001 : 118) le signale : « Le but de la recherche qualitative est

d'aider à comprendre les phénomènes sociaux dans leur contexte naturel. Elle essaie de définir un critère et d'en connaître les variations en fonction de différentes circonstances. » La recherche qualitative recueille des données dans le milieu naturel, cette démarche confère aux résultats la validité liée à la rigueur de sa méthode. Le milieu naturel de mes recherches sera donc la situation d'apprentissage du français par des apprenants hispanophones débutants à l'Instituto Hispano Francés, dans le cadre du dispositif hybride expérimental mis en place. Il s'agit d'une démarche inductive et interprétative, puisqu'en amont du projet un premier recueil de données a été effectué par le biais d'un questionnaire aux apprenants (analyse des besoins). L'analyse des données recueillies a permis d'émettre l'hypothèse que des contenus en ligne (tâches à partir de documents audio et vidéo), dans le cadre d'une autoformation complémentaire, pourraient apporter un soutien à l'acquisition de compétences orales en français aux apprenants débutants. Cette hypothèse a été formulée dans le sens où cette autoformation permettrait d'augmenter le temps d'exposition des apprenants à la langue cible, mais aussi leur volume d'activité, en plus du temps d'étude qu'ils dédiaient déjà à la langue et des cours en présentiel. Comme Borgès Da Silva (2001 : 119) le fait remarquer :

La formulation de l'hypothèse de travail ne se précise qu'au fur et à mesure de la prise des données. Ceci conduit à modifier l'orientation de la méthode, et éventuellement les modalités de constitution de l'échantillon, en cours d'étude. Le chercheur fait donc des aller-retour entre les différentes étapes de la conception de l'étude, au recueil de données et à l'analyse.

La recherche qualitative se donne pour objectif d'observer les interactions sociales et elle permet d'interpréter les perspectives individuelles. Elle donne la possibilité au chercheur d'étudier ce qui peut engendrer une modification des comportements. Dans le cadre de cette étude, il s'agit des comportements des acteurs du système, apprenants et enseignants, ce qui induit de mettre en valeur les changements pédagogiques inférés par la mise en place d'un dispositif hybride. Cependant, je dois préciser qu'en ce qui concerne cette étude, les acteurs du système sont peu nombreux. De plus, le corpus de participants a dû être divisé en deux dans le cadre des recherches menées, c'est-à-dire ceux qui ont participé à l'autoformation complémentaire de manière active, et ceux qui n'y ont pas pris part. Ce double corpus permettra d'effectuer des comparaisons dans l'espace (des groupes différents dans des conditions différentes) et dans le temps (avant – après) comme le préconise Van Der Maren (1996a) dans le cadre de la recherche scientifique.

Différentes techniques peuvent être utilisées afin de mener à bien une recherche qualitative : l'analyse documentaire, l'observation non participante, l'observation participante,

l'entretien approfondi, l'entretien de groupe (*focus group*), l'entretien en groupe nominal, les entretiens directifs ou semi-directifs, les questionnaires, le journal de bord, etc. Bien sûr cette liste n'est pas exhaustive, je reviendrai plus loin sur les outils que j'ai choisis d'utiliser (cf. *infra*, § 7.2., p.87). Suite au recueil, les données sont alors traitées et classées par catégories, afin de faciliter leur exploitation et leur analyse.

Dans le cadre d'une recherche qualitative, la validité des résultats est favorisée par la standardisation des questionnaires et par la triangulation. « La triangulation consiste à valider ses résultats par la recherche de leur convergence en variant les techniques de recueils de données. » (Borgès Da Silva, 2001 : 119). La triangulation permet d'assurer la crédibilité des résultats dans le cas où ceux-ci, résultant de multiples collectes, sont convergents. En ce qui concerne les résultats auxquels je serai parvenue, je souhaite signaler que ceux-ci ne pourront en aucun être généralisés à d'autres dispositifs hybrides, ils s'inscrivent dans un contexte bien déterminé, la validité des recherches est donc interne (Van Der Maren, 1996a).

7.2. *Les outils utilisés*

Afin de recueillir les données nécessaires à mon analyse, j'ai été amenée à utiliser différents outils parmi ceux préconisés dans le cadre d'une recherche qualitative.

Tout d'abord, je tiens à rappeler que j'ai effectué mon stage sur une durée de sept mois dans l'académie où je travaille depuis six ans. Je possédais donc une certaine expérience du terrain, c'est-à-dire que j'avais déjà des données sur l'institution, la pédagogie et les méthodologies employées, mais aussi sur le profil des enseignants et des apprenants. Cependant, j'ai pu recueillir de nouvelles données grâce à des observations, de la documentation, des questionnaires, mais aussi grâce à des grilles de recueil de données.

Comme le fait remarquer Van Der Maren (2003 : 142) :

Le problème de l'instrumentation est celui du choix des techniques qui vont produire des données fidèles et valides, autrement dit non biaisées, vraisemblables et pertinentes aux questions de la recherche. Aucune technique n'est parfaite. Tous les types de données ont leurs faiblesses. Même si l'enquêteur utilise plusieurs instruments produisant des données de type différent et même s'il les croise et les compare pour en dégager ce qui est relativement sûr et ce qui est relativement approximatif, ce qu'on appelle la *triangulation*, les données seront toujours relatives aux instruments et marquées par les faiblesses de ceux-ci.

Dans le cadre de l'analyse du dispositif hybride, c'est la triangulation élargie (*Ibid.* : 144) qui sera utilisée. Van Der Maren (*Ibid.*) l'a ainsi définie :

La *triangulation élargie* consiste [...] à recueillir de l'information sur un même événement ou objet auprès de plusieurs informateurs ayant des points de vue ou des rôles différents [...], ce qui implique souvent de le faire avec des techniques différentes. Mais son objectif est différent: elle vise à mieux saisir la complexité de l'objet sur lequel on s'informe. Dès lors, on va comparer l'information de différents informateurs ayant des points de vue différents, non pas pour évaluer chacun d'entre eux, mais pour compléter l'information qui provient d'un point de vue par celle qui provient d'un autre point de vue.

7.2.1. *L'observation participante*

L'observation tout au long de ce projet a été participante, puisqu'au sein de celui-ci je n'exerçais pas seulement le rôle d'observatrice, mais bien d'autres fonctions : conceptrice du projet, enseignante, tutrice en ligne, c'est également moi qui me suis occupée du recueil de données, du traitement de celles-ci, ainsi que de leur analyse. Selon Van der Maren (1996b : 293) : « Cette immersion engagée a pour objectif de pouvoir observer 'in situ' et de décrire l'ensemble de la situation problématique à partir de la participation impliquée, vécue, qu'en a le chercheur en relation avec les acteurs. » Impliquée de diverses manières dans le dispositif, je n'ai donc pas pu réaliser une observation désengagée, c'est-à-dire non participante. Toutefois, l'observation participante pose le problème de l'objectivité de l'observateur. Elle pose également la difficulté de la réflexion, c'est-à-dire que l'observateur ait un certain recul vis-à-vis du dispositif et de son analyse. Cependant, le fait de pouvoir observer les acteurs en situation de formation est un moyen susceptible de fournir des données pertinentes pour l'analyse.

Tout au long de la formation, j'ai été amenée à réaliser différentes observations qui ont fait l'objet de prises de notes et qui ont mené à des constatations et à des analyses.

C'est principalement en tant qu'enseignante que je me suis positionnée comme observatrice, puisque le présentiel était utilisé pour réguler le travail à distance dans le cadre du dispositif mis en place. Le contact avec les apprenants m'a permis d'obtenir des données quant à leurs comportements, leurs représentations, leur investissement dans la formation, leurs difficultés, etc. Des échanges ont pu avoir lieu dans le cas des deux groupes d'apprenants pour lesquels j'étais également l'enseignante et non pas seulement la tutrice en ligne. Dans le cadre du dispositif hybride, cumuler les rôles d'enseignante et de tutrice a été un avantage, puisque les apprenants ont très souvent profité des cours en présentiel pour formuler quelques remarques, mais aussi pour me poser des questions sur le travail en ligne.

J'ai donc pu bénéficier tout au long de la formation de retours de la part des apprenants sur le dispositif, ce qui permettait d'améliorer ce dernier, mais aussi de me forger une première idée quant à leur intérêt pour l'autoformation complémentaire et leurs représentations de l'apprentissage. Dans le cas du troisième groupe d'apprenants, ces échanges n'ont pas été possibles puisque je n'étais pas leur enseignante. De plus, l'enseignant en charge des cours de ce groupe ne s'est pas impliqué dans le projet.

En tant que tutrice en ligne, j'ai pu suivre et observer de très près l'activité des apprenants sur la plateforme Moodle, c'est-à-dire le travail réalisé en ligne, notamment grâce aux outils dont dispose la plateforme tels que les rapports d'activité.

7.2.2. L'analyse documentaire

L'analyse documentaire, en tant que méthode de collecte de données, aide à une meilleure compréhension des phénomènes sociaux. Van der Maren (1996b) a identifié cinq types de matériaux d'archives : les matériaux oraux, les matériaux officiels, les écrits non publiés, les reliques et les écrits indirects. Dans le cadre de mes recherches, j'analyserai l'assiduité des apprenants aux cours en présentiel, les rapports d'activité de chaque apprenant sur la plateforme en ligne, ainsi que les évaluations réalisées. L'ensemble de cette documentation constitue des informations de première main, principe le plus important de l'analyse documentaire.

A l'Instituto Hispano Francés, l'assiduité aux cours en présentiel fait l'objet de relevés. La présence des apprenants est notée dans des grilles par groupes et par mois. Ces grilles seront analysées afin de mettre en évidence l'assiduité des apprenants sur l'ensemble de la formation.

En ce qui concerne l'autoformation complémentaire, certaines fonctionnalités des plateformes Moodle, tels que les rapports d'activité (historiques, rapports résumés et rapports complets) m'ont permis de suivre de très près l'activité de chaque participant sur la plateforme. Sur le site Moostic, l'historique de l'activité en ligne est conservé pour les 90 derniers jours à la date du relevé. La documentation obtenue de ces rapports sera donc analysée.

En présentiel, des évaluations ont été réalisées tout au long des neuf mois de formation. En plus des évaluations normalement effectuées à l'Instituto Hispano Francés, les apprenants ont été évalués plus particulièrement en compréhension et production orales, puisque le dispositif mis en place visait un soutien de l'apprentissage et de l'acquisition de ces compétences. Trois évaluations ont été réalisées (avant – pendant – après) auprès des apprenants mettant à profit le dispositif et auprès des autres n'utilisant pas la plateforme en ligne. Ces évaluations seront citées à titre indicatif, puisqu'il est difficile d'évaluer les seuls effets du dispositif sur l'apprentissage. En effet, il faut également prendre en compte la progression naturelle de chaque apprenant.

Un des avantages de l'analyse documentaire est de fournir des informations permettant l'élaboration d'un premier profil de la situation, ainsi que d'alimenter le questionnement pour les recueils de données subséquents, tel que l'élaboration de questionnaires afin de confirmer ou d'infirmer les origines de certains comportements.

7.2.3. Les questionnaires

Les questionnaires de fin de projet ont permis de recueillir des informations émises par les différents acteurs du dispositif hybride.

Les questionnaires permettent d'obtenir des informations sur l'opinion, les comportements et les représentations des apprenants et des enseignants quant à la mise en place du dispositif hybride. Différents questionnaires ont donc été élaborés. En effet, suite à l'observation et l'analyse de données de l'activité en ligne des apprenants, il m'est apparu nécessaire de concevoir deux questionnaires pour les apprenants, et un autre pour l'enseignant du troisième groupe d'apprenants en présentiel (désormais enseignant 2). En ce qui concerne les apprenants, le premier était destiné à ceux ayant participé à l'autoformation complémentaire, l'autre à ceux n'ayant pas souhaité y prendre part. Du côté des enseignants, étant la seule enseignante impliquée dans le projet je n'ai pas conçu de questionnaire pour moi-même, un seul questionnaire a été réalisé à l'intention de l'enseignant 2.

Le questionnaire permet la collecte et la mise en forme de l'information. Dans le cadre de cette analyse, il offre la possibilité d'observer les réponses formulées à un ensemble de questions posées aux apprenants et enseignants. Il permet de compléter et d'approfondir l'analyse quant aux acteurs du dispositif, c'est-à-dire d'élargir le champ des premières constatations en relation avec les comportements sociaux, mais aussi de dévoiler les opinions et

les représentations quant au système. C'est pourquoi les questionnaires ont été élaborés seulement après l'analyse documentaire, le traitement et une première exploitation des données obtenues. L'objectif étant d'apporter de nouveaux éléments de réponses aux constatations et observations, mais aussi de valider ou d'invalider l'analyse ainsi que certaines conclusions.

7.3. Les données

7.3.1. Le type de données en présence

Dans le cadre des recherches effectuées, la constitution du corpus de données s'est réalisée à partir de différentes sources : de documents de première main, mais aussi des informations fournies par les apprenants et les enseignants de l'Instituto Hispano Francés. Les données brutes obtenues proviennent d'une multitude d'outils et de méthodes de collectes. Van Der Maren (1996b) a décrit une typologie qui permet de classer le matériel produit par des regroupements de données invoquées, de données suscitées et de données provoquées.

Comme le signale Van Der Maren (2003 : 139), les données invoquées « [...] sont les traces de toutes les activités qui se déroulent 'naturellement' dans la situation et auxquelles on peut avoir accès par une observation qui, d'une certaine manière, est censée respecter la 'nature' de ces activités. » Ces données sont donc issues du croisement de l'observation participante et de l'analyse documentaire. Il s'agira également d'informations obtenues lors des échanges pendant les cours en présentiel avec les apprenants des deux groupes pour lesquels j'étais l'enseignante. En ce qui concerne le troisième groupe, un de mes collègues se chargeait de leurs cours, par conséquent aucune donnée invoquée n'a été produite par interaction avec ces apprenants.

Ensuite, comme le fait remarquer Van Der Maren (1996b : 83), les données provoquées « sont produites par des appareillages et procédures spécifiquement construits ou choisis afin de fournir des données dont le format répond à des catégories définies à l'avance. » Dans le cadre de mes recherches, les données provoquées seront celles obtenues comme réponses aux questionnaires destinés aux différents acteurs du dispositif, comme le stipule l'auteur cité précédemment (2003 : 141) : « Dans le cadre de la recherche pédagogique, nous classerons le questionnaire ouvert avec le groupe des techniques

produisant des données provoquées, parce qu'elles sont plus intrusives, moins co-naturelles aux situations d'enseignement. »

Enfin, toujours selon Van Der Maren (1996b : 83), les données suscitées sont celles qui sont « obtenues dans une situation d'interaction entre le chercheur et les sujets, données dont le format dépend tant de l'un que des autres. » D'après le même auteur (2003 : 141), celles-ci se situent à mi-chemin entre les données provoquées et les données invoquées :

Les données suscitées constituent des données intermédiaires entre les données provoquées et les données invoquées. Elles sont construites dans le cadre de la recherche, mais dans un contexte qui se rapproche des situations naturelles, comme la conversation, le dialogue et le récit, où celui qui raconte partage le contrôle du récit avec ceux qui l'entendent et lui posent des questions ; où les questions que l'on pose dépendent du récit que l'on vient d'entendre.

Dans le cadre du dispositif mis en place, il n'y aura donc pas de données suscitées puisque je n'ai pas utilisé de méthodes permettant d'en recueillir.

L'analyse de données se fera en fonction des sources d'information, du contexte dans lequel elles ont été produites et du type de données obtenues en relation avec les outils de recueil utilisés. Tout d'abord, une analyse isolée de ces informations sera réalisée pour ensuite en faire une analyse comparée, ce qui permettra de mettre en évidence les points de convergence et les éléments ayant une signification particulière.

Afin de tirer des conclusions de la mise en place du dispositif hybride, j'utiliserai deux types d'indicateurs qui me serviront à évaluer les effets du dispositif hybride. Le premier indicateur sera celui-ci d'effectivité (Van Der Maren, 1996b) afin de mettre en relation les résultats obtenus avec les objectifs visés. Le deuxième indicateur sera celui-ci d'efficience (*Ibid.*) faisant référence au contexte, aux contenus disponibles en ligne, à l'investissement des apprenants, à leurs comportements et représentations, à l'aide et au soutien apportés à l'apprentissage par le dispositif en vue d'une meilleure appropriation et acquisition de compétences orales en français. Toutefois, il faut rappeler que les attentes quant aux résultats de la mise en place du dispositif viennent de l'intérieur, c'est-à-dire de l'institution quant aux objectifs poursuivis.

7.3.2. *Les données recueillies*

A l'Instituto Hispano Francés, la présence des apprenants aux cours en présentiel fait l'objet de relevés. Chaque enseignant note, dans une grille mensuelle, qui assiste à chaque cours. Les groupes ayant participé au dispositif hybride n'ont pas dérogé à cette pratique. Les données recueillies dans ces grilles ont ensuite été répertoriées dans un tableau, et le pourcentage de présence aux cours de chaque apprenant a été calculé sur l'ensemble de l'année. Ces données ont permis de mettre en évidence l'assiduité des apprenants aux cours en présentiel.

En ce qui concerne l'autoformation, les plateformes Moodle intègrent des outils qui permettent à l'administrateur de suivre le travail réalisé par chaque participant. J'ai donc effectué des relevés pendant toute la durée de l'autoformation complémentaire. Je me suis intéressée au temps dédié au travail en ligne (temps de connexion sur la plateforme), ainsi qu'aux tâches réalisées en fonction des différentes caractéristiques de celles-ci, c'est-à-dire ouvertes ou fermées, puis en ce qui concerne les tâches fermées, celles relatives à la grammaire, au vocabulaire, à la phonétique, ou encore à la culture française et francophone. Les données brutes obtenues ont alors été classées et catégorisées dans des tableaux afin de pouvoir être interprétées.

Les apprenants étant débutants, je n'ai donc pas eu d'évaluations à effectuer en amont de la mise en place du dispositif, puisqu'ils n'avaient aucune connaissance en français, à l'exception de quelques faux débutants. L'autoformation complémentaire a débuté fin décembre, de premières évaluations en compréhension et production orales ont été réalisées fin janvier, puis fin mars, et enfin au mois de juin. Les évaluations de compréhension orale comprenaient généralement une partie de phonétique, c'est-à-dire des exercices de discrimination auditive portant sur des phonèmes travaillés en cours et pour lesquels les apprenants avaient des tâches disponibles en ligne, ainsi qu'une partie de compréhension d'extraits audio en relation avec des thèmes abordés en cours. La production orale a également été évaluée *via* des monologues ou des dialogues simulés avec l'enseignant ou encore entre apprenants. La notation a été réalisée grâce à des grilles de descripteurs (CECRL). Les résultats obtenus ont été comparés afin de mettre en évidence des progrès ou encore certaines difficultés communes, mais aussi les différences de résultats entre apprenants mettant à profit l'autoformation complémentaire et ceux n'y participant pas. Ces analyses ont eu lieu à titre indicatif, puisque la progression naturelle des apprenants doit également être

prise en compte. Par conséquent, il est impossible d'évaluer les seuls progrès directement liés aux bénéfices apportés par le dispositif.

Suite à mes observations tout au long du déroulement du projet, mais aussi après avoir effectué de premières analyses des rapports d'activité en ligne des apprenants, différents questionnaires ont été conçus, deux pour les apprenants et un autre pour mon collègue, séparant ainsi les acteurs ayant participé à l'autoformation complémentaire et ceux n'ayant pas souhaité la mettre à profit. Les réponses formulées aux questions posées constituent des données provoquées.

Pour les apprenants s'étant impliqués dans l'autoformation complémentaire, les questionnaires visent à obtenir de l'information en relation avec le dispositif hybride et donc l'introduction et l'intégration des TIC dans une situation d'enseignement/apprentissage traditionnelle du français. Les questions portaient sur l'opinion des apprenants, leurs représentations, leurs comportements, leur apprentissage du français et donc leur progression et leurs objectifs. Pour ce qui est des apprenants qui n'ont pas mis à profit l'autoformation complémentaire, il s'agissait d'en déterminer les causes, mais aussi de savoir s'ils sont pleinement satisfaits quant aux cours dispensés en présentiel.

En ce qui concerne les enseignants, je n'ai pas réalisé de questionnaire afin de recueillir mon seul avis, j'exposerai tout simplement celui-ci sur le dispositif en tant qu'enseignante et tutrice en ligne, sur l'apprentissage des apprenants, les objectifs visés/atteints, le travail réalisé en ligne, l'investissement et la motivation des apprenants, leurs difficultés, le soutien et l'aide apporté par la mise en place des contenus sur la plateforme, etc. Par contre, un questionnaire est destiné à l'enseignant 2. Les questions posées permettront de mettre en évidence les représentations de cet enseignant quant à l'introduction des TIC dans des situations d'apprentissage d'une langue étrangère, sa méthodologie, son bilan sur l'apprentissage des apprenants quant aux objectifs visés et ceux atteints, et enfin les raisons de sa non participation au projet.

La collecte de données dans le cadre de cette étude s'est étendue sur une période de huit mois, d'octobre 2011 à mai 2012. Pour des raisons de contraintes temporelles du traitement des données, de leur exploitation et analyse, le mois de juin n'a pas été pris en compte.

7.3.3. Le traitement, l'exploitation et le croisement des données

Toutes les données recueillies ont alors été traitées, classées, catégorisées afin d'être exploitées, analysées et interprétées. Les objectifs de l'analyse étant de mettre en évidence les comportements et les procédés, les représentations et les opinions, les modifications d'ordre pédagogique, les résultats et le soutien apporté au processus d'apprentissage de compétences orales en français par des apprenants hispanophones débutants.

Dans le cadre de mes analyses, j'ai souhaité m'intéresser à l'assiduité aux cours en présentiel des apprenants qui participaient au dispositif hybride. Les données recueillies ont été répertoriées dans un tableau et traitées afin de mettre en évidence le pourcentage de présence sur l'ensemble de la formation pour chaque apprenant. Il m'a semblé pertinent de réaliser cette première analyse, car je pense qu'elle peut déjà révéler certaines tendances quant à l'implication des apprenants dans leur formation. En effet, il apparaît assez logique que ces tendances se reflètent également en ce qui concerne le travail à distance, dans le cadre d'une autoformation complémentaire ayant un lien faible avec les séances en présentiel. L'objectif de cette analyse est donc de croiser les données obtenues avec celles de la participation à l'autoformation complémentaire et donc avec la réalisation du travail en ligne. Ce croisement de données permettra de mettre en évidence des éléments significatifs de la prise de responsabilité des apprenants dans leur formation. Les interprétations en découlant pourront ensuite être complétées par certaines données recueillies auprès des apprenants (échanges et questionnaires).

A partir des historiques et des rapports d'activité accessibles à l'administrateur de la plateforme Moodle, j'ai pu effectuer des relevés d'activité de chaque apprenant. Ces enregistrements s'avèrent donc très utiles afin de prendre connaissance et d'analyser le travail réalisé en ligne. Les données recueillies ont été classées et catégorisées dans des tableaux, en fonction de ce que je souhaitais mettre en évidence dans mon analyse, c'est-à-dire les tâches réalisées, la participation à l'autoformation, ainsi que le temps dédié au travail en ligne. En ce sens, il s'agira d'analyses quantitatives, bien qu'elles soient quelque peu réductrices. Cependant, elles prennent tout leur sens dans le contexte étudié, c'est-à-dire l'expérimentation d'un dispositif hybride. Une fois ces données analysées et interprétées, elles seront croisées avec l'assiduité des apprenants aux cours en présentiel. Elles seront également mises en

relation avec les réponses obtenues aux questionnaires quant au travail en ligne, afin d'expliquer certains comportements et de mettre en évidence les différentes représentations.

Bien que l'évaluation des progrès entraînés par la mise à profit de l'autoformation complémentaire soit relativement inappréciable, il m'est apparu intéressant de signaler quelques-unes de mes constatations, entre les apprenants mettant à profit l'autoformation et ceux ne le faisant pas. Bien sûr, les résultats peuvent également dépendre des caractéristiques individuelles de chacun et de la progression naturelle. Toutefois, certaines difficultés sont communes à un public hispanophone et il me semble important de les mettre en évidence.

Grâce aux questionnaires, des données émises par les acteurs du dispositif ont pu être recueillies. Bien sûr, une fois la collecte réalisée, il faut sélectionner et extraire les passages pertinents par rapport aux thèmes et objectifs de l'analyse, mais aussi en faire la synthèse, afin de mettre en évidence les significations de l'information et réaliser l'interprétation des représentations. Cependant, en raison du nombre de questionnaires relativement faible, c'est une analyse qualitative des réponses fournies qui sera menée à bien, et non pas quantitative. Cela implique que le nombre de points de vue soit peu varié. Par conséquent, je veillerai à être prudente dans mes interprétations et conclusions. Les données obtenues seront croisées avec l'implication dans l'autoformation complémentaire et donc avec le travail réalisé en ligne, ce qui permettra de dégager de nouvelles interprétations et d'établir des liens.

Chapitre 8 - L'analyse empirique des données

Afin de bien poser les bases de l'analyse de données que je vais présenter, je souhaite tout d'abord revenir sur le corpus d'apprenants qui ont réalisé leur formation d'apprentissage du français dans le cadre de ce dispositif hybride expérimental mis en place à l'Instituto Hispano Francés. Rappelons qu'il s'agissait de 16 apprenants, répartis en trois groupes, six hommes et 11 femmes, âgés de 18 à 57 ans, cinq d'entre eux ayant entre 18 et 25 ans, cinq autres entre 25 et 35 ans et enfin six ayant plus de 35 ans. La prise en compte de l'âge des apprenants me paraît importante, notamment en ce qui concerne l'intégration des TICE dans le cadre d'une formation, même si aujourd'hui la simple utilisation d'un ordinateur et la connexion à Internet semblent plus ou moins acquises. Dans notre cas, l'utilisation d'une plateforme Open Source ne va pas de soi sur le plan technique, elle peut même en rebuter certains qui ne seraient pas convaincus de son utilité quant à l'apprentissage d'une langue étrangère, ici le français, puisqu'elle peut entrer en conflit avec certaines représentations.

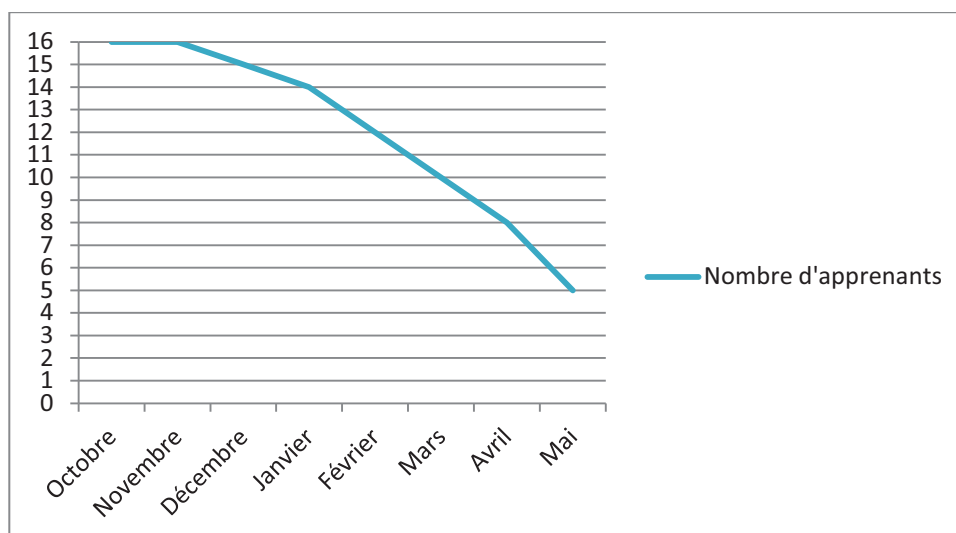
8.1. Analyse de l'implication des apprenants dans leur formation

8.1.1. L'assiduité aux cours en présentiel

Avant toute chose, je voudrais rappeler que le dispositif hybride mis en place correspond à une autoformation complémentaire ayant un lien faible avec les séances en présentiel. Les apprenants étaient donc libres quant à la réalisation des tâches et activités dont ils disposaient en ligne. Cependant, lors des séances en présentiel, j'ai souvent insisté sur l'importance d'un travail soutenu et régulier auprès des deux groupes pour lesquels j'étais également l'enseignante. Je tiens également à préciser que ces rappels et ces incitations à réaliser le travail en ligne n'ont *a priori* pas été faits en ce qui concerne le troisième groupe d'apprenants, l'enseignant 2 n'ayant pas pris part au projet.

Avant d'analyser la participation et le travail réalisé en ligne par les apprenants, j'ai souhaité m'intéresser à leur assiduité aux cours en présentiel. Cela m'a semblé important puisque l'apprentissage ne peut se dérouler de manière satisfaisante sans un certain taux de présence aux cours. De plus, cette assiduité peut déjà révéler dans une certaine mesure l'investissement des apprenants dans leur formation. Par ailleurs, dans le cadre de

l'autoformation complémentaire, il me semble que cela peut déjà être un indicateur quant au travail pouvant être réalisé ou non en ligne. Ainsi, je me suis tout d'abord intéressée au nombre d'apprenants ayant assisté aux cours en présentiel d'octobre 2011 à mai 2012 (cf. graphique 8).



Graphique 8: Nombre d'apprenants ayant assisté aux cours en présentiel d'octobre 2011 à mai 2012.

Comme nous pouvons le remarquer, le nombre d'apprenants qui a assisté au cours de français a littéralement chuté au cours des huit mois de formation. D'ailleurs, au début il y avait trois groupes d'apprenants débutants, un d'entre eux a été fermé fin avril, la seule apprenante restante de ce groupe a été intégrée à un des deux autres groupes. Ce phénomène de désertion des cours n'est pas nouveau à l'Instituto Hispano Francés. Cependant, il ne conduit généralement pas à la fermeture d'un groupe, ce qui reste assez rare. Toutefois, il a déjà été constaté que bon nombre d'apprenants arrêtent leur formation vers les mois d'avril-mai, bien que les cours du mois de juin soient offerts à ceux ayant suivi les cours d'octobre à mai. Dans le cadre de cette étude, ce phénomène me concerne particulièrement, puisqu'il s'agit d'un de mes groupes qui a été fermé. Les raisons évoquées par les apprenants sont variées : problèmes économiques, problèmes liés à leur activité professionnelle (nouvel emploi qui ne permet plus de venir en cours, difficultés pour partir à l'heure du travail, etc.) ou encore des problèmes personnels qui ne donnent plus le temps aux apprenants de suivre la formation.

J'ai souhaité mettre en relation cette constatation d'interruption de la formation avec l'âge des apprenants (cf. tableau 3).

| | 18-25 ans | 25-35 ans | Plus de 35 ans | Nombre total d'apprenants |
|--|-----------|-----------|----------------|---------------------------|
| Nombre total d'apprenants au début de la formation | 5 | 5 | 6 | 16 |
| Nombre total d'apprenants en fin de formation | 0 | 2 | 1 | 3 |

Tableau 3: Nombre d'apprenants inscrits en cours de français niveau débutant par tranche d'âge en 2011-2012.

Le corpus d'apprenants étant peu important, il semble difficile d'émettre des conclusions claires et définitives. Cependant, nous pouvons constater que les 18-25 et les plus de 35 ans semblent être plus sujets à interrompre leur formation que les 25-35. Toutefois, nous ne pouvons pas généraliser, puisque les causes d'abandon peuvent être diverses, comme je l'ai signalé précédemment.

Ensuite, j'ai consigné dans un tableau les données recueillies quant à la présence des apprenants aux cours en présentiel, afin de mettre en évidence le pourcentage d'assiduité aux cours d'octobre 2011 à mai 2012 pour les trois groupes d'apprenants débutants intégrés au dispositif hybride expérimental (cf. tableau 4). Une fois calculés, ces pourcentages d'assiduité ont ensuite été classés par ordre décroissant, de l'assiduité la plus forte à la plus faible.

| | | Octobre | Novembre | Décembre | Janvier | Février | Mars | Avril | Mai | Total | % |
|----------|-----------------|---------|----------------|-------------------|------------------|----------------|--------------------|-----------------|------------------|-------|-------|
| | Nombre d'heures | 12 | 12 Total 24 | 7,5 Total 31,5 | 10,5 Total 42 | 12 Total 54 | 13,5 Total 67,5 | 9 Total 76,5 | 13,5 Total 90 | 90 | 100 |
| Groupe 1 | Apprenant 5 | 12 | 12 | 7,5 | 10,5 | 9 | | | | 51 | 94,44 |
| Groupe 1 | Apprenant 7 | 6 | 12 | 7,5 | 10,5 | 12 | 13,5 | | | 61,5 | 91,11 |
| Groupe 2 | Apprenant 12 | 12 | 9 | 7,5 | 9 | 9 | 12 | 9 | 12 | 79,5 | 88,33 |
| Groupe 3 | Apprenant 15 | 12 | 10,5 | 7,5 | 10,5 | 10,5 | 13,5 | 7,5 | 6 | 78 | 86,67 |
| Groupe 3 | Apprenant 14 | 10,5 | 9 | 4,5 | 9 | 12 | 10,5 | 6 | 13,5 | 75 | 83,33 |
| Groupe 2 | Apprenant 11 | 10,5 | 10,5 | 6 | 10,5 | 10,5 | 7,5 | | | 55,5 | 82,22 |
| Groupe 1 | Apprenant 1 | 10,5 | 12 | 4,5 | 7,5 | | | | | 34,5 | 82,14 |
| Groupe 1 | Apprenant 3 | 3 | 12 | 7,5 | 10,5 | 9 | | | | 42 | 77,78 |
| Groupe 2 | Apprenant 10 | 12 | 7,5 | 4,5 | | | | | | 24 | 76,19 |
| Groupe 2 | Apprenant 8 | 6 | 12 | | 10,5 | 9 | 6 | 7,5 | 6 | 57 | 69,09 |
| Groupe 3 | Apprenant 16 | 10,5 | 9 | 6 | 9 | 7,5 | 9 | 6 | 4,5 | 61,5 | 68,33 |
| Groupe 2 | Apprenant 9 | 7,5 | 7,5 | 4,5 | | | | | | 19,5 | 61,9 |
| Groupe 1 | Apprenant 6 | 12 | 7,5 | 4,5 | 9 | 9 | 10,5 | 1,5 | 1,5 | 55,5 | 61,67 |
| Groupe 2 | Apprenant 13 | 6 | 7,5 | 3 | 6 | 10,5 | | | | 33 | 61,11 |
| Groupe 1 | Apprenant 2 | 10,5 | 9,5 | 3 | 1,5 | 10,5 | 4,5 | 1,5 | | 41 | 53,59 |
| Groupe 1 | Apprenant 4 | 3 | 6 | 4,5 | 6 | 10,5 | 4,5 | 1,5 | | 36 | 47,06 |

Tableau 4: Assiduité des apprenants aux cours en présentiel.

Tout d'abord, je dois signaler que les cases en gris indiquent une absence totale aux cours en présentiel, et signalent donc le moment où certains apprenants ont interrompu leur formation. Tous les pourcentages ont été calculés en fonction du nombre d'heures de cours données et du nombre d'heures auxquelles les apprenants ont été présents, les divers moments d'interruption de la formation ont donc été pris en compte. Les pourcentages en rouge correspondent à la présence des apprenants qui ont suivi la formation d'octobre 2011 à mai 2012. Ceux en bleu indiquent le pourcentage d'assiduité le plus élevé et le plus faible (classement par ordre décroissant).

D'une manière générale, nous remarquons que le taux de présence aux cours de neuf apprenants se situe entre 70 et 90%, pour cinq autres entre 60 et 70%, et enfin que celui-ci est inférieur à 60% pour deux d'entre eux. Parmi les 16 apprenants qui avaient commencé la formation en octobre 2011, seulement six l'ont suivie entièrement, je m'intéresserai plus particulièrement à la présence aux cours de ces derniers. Pour trois d'entre eux, leur taux de présence se situe entre 70 et 90%, ils ont été les plus assidus, et pour les trois autres entre 60 et 70%. Pour ma part, je considère une présence inférieure à 70% comme insuffisante quant à l'apprentissage et aux objectifs visés par le contrat didactique, c'est le cas de trois apprenants, c'est-à-dire d'un apprenant sur deux. Cette étude a permis de mettre en évidence l'implication des apprenants dans la formation suivie en présentiel. Par ailleurs, j'ai pu constater que les apprenants qui assistent peu aux cours sont souvent ceux qui rencontrent le plus de difficultés, et ceux qui sont sujets à une possible démotivation, ce qui paraît assez logique mais n'est pas toujours vrai. Ce sont généralement aussi ceux qui n'effectuent pas souvent le travail donné à faire à la maison par l'enseignant (exercices du cahier d'activités ou autre), ce qui traduit un manque de prise de responsabilités et d'investissement dans la formation. Toutefois, ce n'est pas le cas de tous les apprenants en difficulté. Certains sont très assidus et s'investissent encore plus que les autres afin d'atteindre leurs objectifs, mais il s'agit d'une minorité.

8.1.2. La participation à l'autoformation complémentaire

Il me semble pertinent de rappeler que lors de l'analyse des besoins réalisée en amont de la mise en place du dispositif hybride, il avait été demandé aux apprenants le temps d'étude qu'ils consacraient au français par semaine en dehors des cours à l'académie, les données suivantes avaient été recueillies :

- moins d'une heure : 25%
- deux heures : 13%

- trois heures : 31%
- quatre heures : 25%
- plus de quatre heures : 6%

Il est difficile de savoir si le nombre d'heures indiquées par les apprenants est bien en accord avec la réalité, puisque l'analyse des besoins ne s'était pas réalisée de manière anonyme. Cependant, si ces données se révèlent exactes, il semble assez satisfaisant de dédier au moins trois heures à l'étude de la langue en dehors des cours, puisque cela revient à doubler le temps d'apprentissage en présentiel (trois heures par semaine). Ce serait le cas de 62% des apprenants, ce qui démontre une réelle implication dans la formation qui reste toutefois contradictoire avec les données recueillies quant à l'assiduité aux cours en présentiel.

Avant de passer à l'analyse des données recueillies quant au travail réalisé en ligne, rappelons que lors de l'analyse des besoins, les apprenants avaient déclaré à 56% utiliser Internet pour compléter leur apprentissage du français. Par ailleurs, 87% d'entre eux avaient annoncé pouvoir se connecter à la plateforme plusieurs fois par semaine pour réaliser le travail en ligne, et enfin les 13% restant, au moins une fois par semaine.

Les données que j'ai recueillies et catégorisées mettront en évidence deux choses : le temps d'activité des apprenants sur la plateforme et les activités réalisées.

Le dispositif hybride mis en place correspond à une autoformation complémentaire ayant un lien présentiel/distance faible. Il m'est alors apparu pertinent de m'intéresser à l'activité en ligne des apprenants et donc au temps dédié à l'apprentissage sur la plateforme (cf. tableau 5).

Les cases en gris foncé correspondent à l'absence des apprenants aux cours en présentiel, et celles en gris clair indiquent qu'aucune activité n'a été constatée de la part des apprenants sur la plateforme. Lorsqu'un nombre est inscrit dans des cases gris foncé, cela signifie que l'apprenant a dédié du temps au travail en ligne bien qu'il ne venait plus en cours à l'Instituto Hispano Francés. Le temps total d'activité des trois apprenants ayant suivi la formation d'octobre 2011 à mai 2012 apparaît en rouge. L'activité la plus importante et la plus faible sont indiquées en bleu. Le temps dédié en heures au travail sur la plateforme a été classé par ordre décroissant, du volume d'activité le plus important au plus faible.

| | | Temps passé sur la plateforme en min | | | | | | Temps total en heures |
|----------|--------------|--------------------------------------|---------|---------|------|-------|-----|-----------------------|
| | | Décembre | Janvier | Février | Mars | Avril | Mai | |
| Groupe 1 | Apprenant 7 | 35 | 95 | 80 | 96 | 8 | 122 | 7h16 |
| Groupe 2 | Apprenant 11 | | 45 | 106 | 137 | | | 4h48 |
| Groupe 2 | Apprenant 12 | 21 | 32 | 38 | 44 | 90 | 10 | 3h55 |
| Groupe 1 | Apprenant 6 | | 35 | 60 | 65 | | | 2h40 |
| Groupe 1 | Apprenant 4 | 25 | 18 | | 60 | 35 | | 2h18 |
| Groupe 2 | Apprenant 13 | | 10 | 26 | 15 | 60 | | 1h51 |
| Groupe 1 | Apprenant 5 | | 45 | 50 | | | | 1h35 |
| Groupe 2 | Apprenant 8 | | 35 | 13 | 46 | | | 1h34 |
| Groupe 1 | Apprenant 1 | 10 | 50 | | | | | 1h |
| Groupe 1 | Apprenant 2 | 8 | 12 | | | 2 | | 0h22 |
| Groupe 1 | Apprenant 3 | | 10 | | | | | 0h10 |
| Groupe 2 | Apprenant 9 | | 9 | | | | | 0h09 |
| Groupe 2 | Apprenant 10 | | | | | | | |
| Groupe 3 | Apprenant 14 | | | | | | | |
| Groupe 3 | Apprenant 15 | | | | | | | |
| Groupe 3 | Apprenant 16 | | | | | | | |

Tableau 5: Volume d'activité des apprenants sur la plateforme en ligne.

Tout d'abord, je dois signaler que par rapport aux prévisions de connexion à la plateforme, les apprenants ne se sont généralement pas connectés plusieurs fois par semaine, voire ni même une fois. La consultation des historiques de l'activité des apprenants sur la plateforme a permis de mettre en évidence que, d'une manière générale, les apprenants ont travaillé en ligne ponctuellement, à l'exception de quelques-uns qui se sont connectés plus régulièrement. Ces derniers sont d'ailleurs ceux qui ont probablement profité au mieux de la mise à distance de l'enseignement en présentiel, grâce à la régularité dans leur travail. Par ailleurs, nous pouvons remarquer qu'aucun apprenant du groupe 3 ne s'est connecté à la plateforme. Rappelons que je ne suis pas l'enseignante de ce groupe en présentiel. Cependant, l'analyse des besoins avait également été réalisée auprès des apprenants de ce groupe, ainsi qu'un tutorat de présentation de la plateforme et des activités en ligne. Ces apprenants ont reçu au même titre que les autres les instructions de connexion à la plateforme par e-mail. Aucun d'entre eux ne s'est intéressé à ce que ce nouvel environnement d'apprentissage pouvait lui apporter. Il semblerait également que l'enseignant 2, n'étant pas concerné par le projet, n'ait pas sollicité les apprenants à son utilisation. De plus, cet enseignant n'étant pas celui-ci qui ait directement proposé le travail en ligne, il est possible que cela soit une des raisons pour laquelle les apprenants ne s'y sont pas intéressés, ni même au point d'aller voir par curiosité ce qui était proposé. Je pense que le fait que l'enseignant 2 ne se soit pas investi

dans le projet pourrait être une cause du désintéressement des apprenants vis-à-vis de l'autoformation complémentaire.

Dans le cadre de cette analyse, différents paramètres sont toutefois à prendre en compte. Tout d'abord, de nombreux apprenants ont arrêté leur formation en cours d'année. Ceux-ci n'ont généralement pas continué à réaliser le travail en ligne après leur départ de l'académie, bien que je leur aie signalé qu'ils pouvaient continuer à suivre l'autoformation complémentaire, même s'ils ne pouvaient plus venir en cours. Parmi les dix apprenants qui ont interrompu leur formation, deux apprenants ont continué à suivre l'autoformation bien qu'ils ne pouvaient plus assister aux cours, cependant ils l'ont fait de manière plutôt irrégulière (cf. tableau 5, apprenants 7 et 13).

Dans une logique de comparaison, rappelons que d'octobre à mai 90 heures d'enseignement en présentiel ont été données. La plateforme en ligne ayant été mise en place fin décembre, je mettrai en évidence l'activité des apprenants en relation avec le nombre d'heures de cours en présentiel de janvier à mai, soit 58h30.

En ce qui concerne les six apprenants qui ont suivi l'ensemble de la formation, trois ont utilisé la plateforme et réalisé des tâches en ligne, leurs temps total d'activité sur la plateforme ont été les suivants :

- apprenant 12 : 3h34
- apprenant 6 : 2h40,
- apprenant 8 : 1h34.

D'ores et déjà, nous pouvons remarquer que le temps d'activité en ligne est relativement faible. L'autoformation complémentaire se donne pour objectif d'augmenter le volume d'activité des apprenants, nous ne pouvons pas réellement dire que cela ait été le cas dans le cadre de ce dispositif. Pour ces apprenants, l'augmentation du volume d'activité a été de :

- 6,10% pour l'apprenant 9,
- 4,56% pour l'apprenant 6,
- 2,68% pour l'apprenant 8.

Pour ma part, je considère que cela reste très insuffisant. Selon moi, l'idéal aurait été d'atteindre entre 30 et 40% dans le cadre du dispositif hybride. Rappelons que 62% des apprenants avaient déclaré passer au moins trois heures à l'étude du français par semaine en dehors des cours. Il ne s'agissait pas ici de remplacer ce temps dédié à diverses activités de la

part des apprenants par celui de la réalisation de tâches sur la plateforme, mais d'augmenter encore leur temps d'activité.

Je voudrais également m'intéresser à l'activité de deux apprenants qui n'ont pas pu suivre la formation jusqu'à la fin pour différentes raisons. Ces derniers ont été amenés à l'interrompre à la fin du mois de mars. Parmi tous les apprenants intégrés au projet, ce sont ceux qui ont le plus mis à profit le dispositif. Ils ont suivi 36h de cours en présentiel de janvier à mars, et leur temps d'activité sur la plateforme en ligne a été le suivant :

- apprenant 11 : 4h48, correspondant à une augmentation du volume d'activité de 13,33%,
- apprenant 7 : 4h31, correspondant à une augmentation du volume d'activité de 12,55%.

Afin de mettre en évidence l'augmentation du volume d'activité de ces cinq apprenants dans une perspective diachronique, j'ai calculé le pourcentage d'augmentation d'activité de chacun pour chaque mois de présence aux cours (cf. tableau 6).

| | Janvier | Février | Mars | Avril | Mai |
|--------------|---------|---------|--------|--------|--------|
| Apprenant 6 | 5,56% | 8,33% | 8,02% | 0% | 0% |
| Apprenant 8 | 5,56% | 1,81% | 5,68% | 0% | 0% |
| Apprenant 12 | 5,08% | 5,28% | 5,43% | 16,67% | 1,23% |
| Apprenant 7 | 15,08% | 11,11% | 11,85% | 1,48% | 15,06% |
| Apprenant 11 | 7,14% | 14,72% | 16,91% | | |

Tableau 6: Pourcentage d'augmentation d'activité des apprenants par mois.

Comme pour le tableau précédent, les cases en gris clair représentent l'absence d'activité sur la plateforme, celles en gris foncé indiquent l'absence en cours présentiel et l'éventuelle participation à l'autoformation complémentaire quand un pourcentage est inscrit à l'intérieur. Les pourcentages en bleu indiquent l'augmentation d'activité la plus importante et la plus faible.

Nous remarquons que le pourcentage d'augmentation du volume d'activité en rapport avec le nombre d'heures de cours en présentiel par mois varie de 0% à 16,91%. Il existe donc une grande différence d'activité sur la plateforme entre les apprenants. Par ailleurs, nous pouvons nous rendre compte que le travail en ligne est resté assez irrégulier en ce qui concerne les trois apprenants qui ont suivi la formation d'octobre à mai (apprenants 6, 8 et 12). Deux d'entre eux (apprenants 6 et 8) n'ont réalisé aucun travail en ligne pour les mois d'avril et de mai. D'ailleurs, ces derniers n'ont non plus pas été assidus aux cours en

présentiel (cf. tableau 4). En ce qui concerne le troisième apprenant (apprenant 12), son travail en ligne a été assez régulier les trois premiers mois, son activité a ensuite triplé en avril, pour être finalement presque nulle en mai.

Je me suis également intéressée à l'activité des deux apprenants qui ont un peu plus mis à profit l'autoformation complémentaire. Nous pouvons constater une activité en ligne plutôt régulière dans le cas de l'apprenant 7, et une progression et augmentation du travail en ligne au cours des mois de formation dans le cas de l'apprenant 11. Il me semble que ces résultats sont assez encourageants dans le cadre d'une autoformation complémentaire ayant un lien présentiel/distance faible. L'apprenant 7 a d'ailleurs continué à suivre l'autoformation après son départ de l'académie, cela a également été le cas de l'apprenant 13. Cependant, dans le cas de ce dernier, le travail en ligne a été relativement peu important (cf. tableau 5).

De cette analyse, il me semble difficile de tirer des conclusions claires étant donné le peu d'éléments de comparaison que nous possédons, notamment dû au grand nombre d'apprenants n'ayant pas suivi la formation entièrement. Cependant, j'ai constaté que le volume d'activité des apprenants a pu être augmenté de 0 à environ 17% par mois grâce à l'autoformation complémentaire, ce qui représente une augmentation d'un maximum d'environ 2h pour 12h de cours par mois. Cela dépend bien évidemment de la prise de responsabilité et de l'initiative des apprenants dans leur formation, mais aussi de l'intérêt des activités et tâches proposées en ligne. J'essaierai d'en savoir plus sur ce point lors de l'analyse des avis des apprenants recueillis en fin de formation.

Toutefois, les résultats obtenus du point de vue de l'augmentation du volume d'activité des apprenants me semblent rester très insuffisants quant aux objectifs visés par le dispositif. Celui-ci visait une augmentation du temps d'exposition à la langue cible, et devait apporter un soutien à l'apprentissage de compétences orales. Selon moi, une augmentation d'activité de 30 à 40% aurait été satisfaisante, c'est-à-dire de 3h30 à 5h par mois en plus du temps que les apprenants dédiaient déjà à l'étude du français en dehors des cours, à savoir 12h d'après leurs déclarations. Cependant, rappelons que le lien présentiel/distance était faible, les apprenants n'avaient donc aucune obligation de réaliser le travail en ligne. Par conséquent, l'investissement de certains d'entre eux, comme par exemple les apprenants 7, 11 et 12, peut être considéré comme positif, c'est-à-dire une augmentation du volume d'activité autour de 15-16% par mois dans le meilleur des cas. Cela ne veut néanmoins pas dire que celle-ci permette d'atteindre tous les objectifs poursuivis par la mise en place du dispositif.

8.1.3. Les tâches réalisées en ligne

En relation avec l'analyse du travail effectué en ligne par les apprenants, je dois tout d'abord rappeler que sur la plateforme deux types d'activités étaient présentes : des tâches fermées autocorrectives et des tâches ouvertes. Lors de mon analyse, j'ai donc séparé ces deux types de tâches.

Tout d'abord, j'ai classé les données recueillies pour les tâches fermées à caractère autocorrectif dans le tableau suivant :

| | | Dossier 1 : 17 tâches fermées | Dossier 2 : 17 tâches fermées | Dossier 3 : 15 tâches fermées | Dossier 4 : 17 tâches fermées | Nombre total de tâches réalisées (66) | Pourcentage de réalisation des tâches fermées |
|----------|--------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|---|---|
| Groupe 1 | Apprenant 7 | 17 | 17 | 15 | 7 | 56 | 84,85% |
| Groupe 2 | Apprenant 12 | 15 | 16 | 7 | | 38 | 57,58% |
| Groupe 1 | Apprenant 4 | 17 | 17 | | | 34 | 51,52% |
| Groupe 1 | Apprenant 6 | 17 | 17 | | | 34 | 51,52% |
| Groupe 2 | Apprenant 11 | 17 | 17 | | | 34 | 51,52% |
| Groupe 2 | Apprenant 13 | 15 | 10 | 9 | | 34 | 51,52% |
| Groupe 1 | Apprenant 1 | 14 | 10 | | | 24 | 36,36% |
| Groupe 1 | Apprenant 5 | 12 | 9 | | | 21 | 31,82% |
| Groupe 2 | Apprenant 8 | 9 | 6 | | | 15 | 22,73% |
| Groupe 1 | Apprenant 2 | 3 | 5 | | | 8 | 12,12% |
| Groupe 2 | Apprenant 9 | 3 | | | | 3 | 4,55% |
| Groupe 1 | Apprenant 3 | 2 | | | | 2 | 3,03% |
| Groupe 2 | Apprenant 10 | | | | | | 0% |

Tableau 7: Tâches fermées réalisées par les apprenants.

En ce qui concerne les tâches fermées autocorrectives, nous pouvons nous rendre compte que tous les apprenants, à l'exception d'un, ont effectué du travail en ligne dans le cadre de cette autoformation complémentaire. Dans le tableau qui expose les données recueillies, j'ai exclu les apprenants du groupe 3, puisqu'aucun d'entre eux ne s'est connecté à la plateforme. Je m'intéresserai donc aux tâches réalisées par les apprenants des groupes 1 et 2. Les cases en gris clair indiquent qu'aucune tâche en ligne n'a été effectuée pour le dossier correspondant. Les pourcentages ont été classés par ordre décroissant, du plus grand nombre de tâches réalisées au plus faible.

Avant tout, il faut rappeler que seulement trois apprenants ont suivi la formation dans son ensemble (apprenants 6, 8 et 12). Le pourcentage de tâches réalisées par ces derniers apparaît en rouge dans le tableau. Les pourcentages indiqués en bleu correspondent aux pourcentages le plus faible et le plus important de réalisation des tâches fermées en ligne. Malgré l'interruption de la formation par de nombreux apprenants, les résultats obtenus semblent assez encourageants étant donné que de 3 à 84,85% des tâches ont été réalisées. D'ailleurs, si nous regardons de plus près les données recueillies pour les deux premiers dossiers, nous constatons qu'une majorité des tâches a été faite.

Ces résultats me semblent plutôt encourageants. De plus, lors de mes observations du déroulement du projet, j'ai pu remarquer que certains apprenants ne se contentaient pas de réaliser ces tâches une seule fois. Cependant, il s'agit dans ce cas d'une minorité d'apprenants.

Par ailleurs, les tâches du dossier 2 ont été mises progressivement en ligne entre les mois de février et mars, moment où plusieurs apprenants ont arrêté les cours en présentiel. Cela explique l'absence d'activité constatée pour les dossiers 3 et 4.

Une majorité des tâches fermées permettaient un entraînement à la compréhension orale à partir de documents audio. Rappelons que lors de l'analyse des besoins effectuée en amont du projet, j'avais constaté que les documents audio représentaient 39% des ressources recherchées sur Internet par les apprenants utilisant la Toile pour compléter leur apprentissage. Les tâches proposées étaient donc en accord avec les demandes et les besoins des apprenants. Cette analyse permet de mettre en évidence un intérêt de la part des apprenants pour ces tâches. Je pourrai confirmer ou non cette constatation lors de l'étude et l'interprétation des avis des apprenants recueillis grâce aux questionnaires.

Ces tâches portaient sur le vocabulaire, la grammaire, la phonétique et la culture française et francophone. En analysant les rapports d'activité des apprenants, j'ai pu me rendre compte que celles relatives aux aspects culturels ou encore certaines portant sur le vocabulaire n'ont souvent pas été réalisées. Les tâches sur la culture ne permettaient généralement pas un entraînement à la compréhension orale, il s'agissait d'un complément par rapport à ce qui avait été vu en cours. D'après mes échanges avec les apprenants, il semblerait que l'aspect culturel de la langue revête moins d'importance pour eux que les aspects linguistiques. L'intérêt des apprenants se situerait donc plus envers des tâches permettant de travailler des points de grammaire et la discrimination auditive.

Pour en revenir à l'analyse, un seul apprenant (apprenant 7) a réalisé quasiment l'ensemble des tâches, bien qu'il ait arrêté les cours fin mars car il partait travailler en France. Après son départ de l'académie, il a continué à réaliser les tâches en ligne. En ce qui concerne les trois apprenants qui ont suivi toute la formation, entre 20 et 60% des tâches ont été faites. Rappelons que les apprenants étaient totalement libres quant à la réalisation des tâches en ligne, et que si celles-ci n'étaient pas réalisées, les cours en présentiel ne s'en ressentaient pas (lien présentiel/distance faible). L'analyse de ces données montre donc un intérêt de la part des apprenants pour les tâches mises en ligne, mais aussi d'une manière générale un investissement personnel dans leur formation. Cependant, ce n'est pas le cas de tous, quatre apprenants se sont contentés d'un travail minimum (apprenants 2, 3, 9 et 10), ce qui révèle un manque de prise de responsabilités vis-à-vis de leur formation. Deux d'entre eux ont d'ailleurs été parmi les premiers à arrêter les cours (apprenants 9 et 10). Ces quatre apprenants ne réalisaient généralement pas non plus les exercices donnés à faire à la maison, et leur présence au cours a été assez irrégulière, notamment dans le cas des apprenants 2 et 9 (cf. tableau 4).

Dans mes cours, j'essaie pourtant de faire prendre conscience aux apprenants que l'apprentissage d'une langue vivante nécessite un investissement personnel, et que la simple présence aux cours ne saurait suffire. J'insiste également sur l'importance d'un travail soutenu et régulier en dehors des cours. Certains le savent déjà, d'autres s'en rendent compte assez rapidement, mais il y a souvent un faible nombre d'apprenants qui se contente d'un travail *a minima*. La raison principale exprimée par ces derniers est fréquemment le manque de temps. Cependant, se lancer dans une formation en langue demande un investissement en temps et en assiduité comme pour toute autre formation, c'est ce que ce public a parfois du mal à comprendre.

Ensuite, je me suis intéressée à la réalisation des tâches d'entraînement à la compréhension orale à partir de vidéos. Parmi les tâches proposées, il y en avait des ouvertes mais aussi des fermées, je les ai donc séparées pour mon analyse.

J'ai classé les données recueillies pour les tâches ouvertes dans le tableau suivant :

| | | Tâches ouvertes | | | | | | Nombre total de tâches réalisées |
|----------|--------------|-------------------------|-----------------------------|---------------------|--------------------|---------------------|---------------------|----------------------------------|
| | | La jumelle de Mona Lisa | Fin des monnaies nationales | L'auberge espagnole | Les poupées russes | La flamme olympique | Le poisson français | |
| Groupe 1 | Apprenant 7 | | | vue | vue | | vue | 3 |
| Groupe 2 | Apprenant 12 | | vue | | | | | 2 |
| Groupe 1 | Apprenant 4 | | vue | vue | | | | 1 |
| Groupe 2 | Apprenant 8 | | vue | | | | | 1 |
| Groupe 1 | Apprenant 5 | | | | | | | 1 |
| Groupe 1 | Apprenant 6 | vue | vue | | | | | 0 |
| Groupe 2 | Apprenant 13 | | vue | vue | | | | 0 |
| Groupe 1 | Apprenant 1 | | | | | | | 0 |
| Groupe 1 | Apprenant 2 | | | | | | | 0 |
| Groupe 1 | Apprenant 3 | | | | | | | 0 |
| Groupe 2 | Apprenant 9 | | | | | | | 0 |
| Groupe 2 | Apprenant 10 | | | | | | | 0 |
| Groupe 2 | Apprenant 11 | | | | | | | 0 |

Tableau 8: Tâches ouvertes de compréhension orale à partir de vidéos.

Comme pour les tableaux présentés précédemment, les cases en gris clair indiquent l'absence d'activité des apprenants. Si une case comprend une croix, cela indique que la tâche a été réalisée par l'apprenant correspondant. La mention « vue » indique que la vidéo et le questionnaire ont été regardés par l'apprenant, mais que la tâche n'a pas été rendue. Le nombre total de tâches rendues par les apprenants qui ont suivi l'ensemble de la formation est indiqué en rouge. Les résultats obtenus ont été classés par ordre décroissant en fonction du nombre de tâches rendues. Enfin, les apprenants du groupe 3 n'apparaissent pas dans le tableau puisqu'ils n'ont pas réalisé de travail en ligne.

Rappelons que ces tâches ouvertes étaient des questionnaires auxquels les apprenants devaient répondre. Les questions portaient sur le contenu de vidéos.

Tout d'abord, nous constatons que peu de tâches ont été effectuées, entre zéro et trois sur un total de six. La première tâche proposée a été celle qui a été réalisée par le plus grand nombre d'apprenants, cinq au total. C'est l'apprenant 7 qui a rendu le plus grand nombre de tâches, trois sur les six proposées. Rappelons qu'il s'agit d'un apprenant qui a interrompu sa

formation fin mars, mais qui a continué à participer à l'autoformation complémentaire. Quant aux apprenants ayant suivi entièrement la formation, l'apprenant 6 n'a rendu aucune tâche, l'apprenant 8 n'en a effectuée qu'une seule et l'apprenant 12, quant à lui, en a réalisées deux.

Pour ces tâches, j'ai utilisé le calendrier de Moodle afin que les apprenants acquièrent un rythme et une dynamique de travail. Le respect du temps imparti pour chaque tâche devait permettre d'imposer un travail régulier de la part du tuteur aux apprenants. Cependant, ce temps donné n'a généralement pas été suivi. D'ailleurs, au début j'attendais que tous les apprenants aient réalisé la dernière tâche proposée pour rendre disponible la transcription de la vidéo, mais aussi pour mettre une nouvelle tâche en ligne. Constatant que cela freinait le travail de ceux qui réalisaient les tâches en temps voulu, j'ai mis en ligne les transcriptions des vidéos, et j'ai continué à mettre d'autres tâches en ligne. Je me suis alors rendue compte assez vite, qu'ayant la transcription disponible, de nombreux apprenants consultaient le questionnaire, visionnaient la vidéo, puis la transcription, et finalement ne prenaient pas la peine de faire la tâche. Suite à cette constatation, j'ai décidé de ne plus rendre disponible les transcriptions, mais de les envoyer par e-mails aux apprenants ayant réalisé les tâches.

Il faut également rappeler que certaines tâches ont été mises en ligne alors que bon nombre d'apprenants n'assistaient plus aux cours, ce qui explique qu'elles n'aient pas été faites. Cependant, au moins les trois premières auraient dû être faites par l'ensemble des apprenants, ce qui n'a pas été le cas. Cette constatation est en opposition avec l'analyse des besoins réalisée en amont du projet, lors de laquelle 26% des apprenants, utilisant Internet pour compléter leur apprentissage du français, avaient déclaré rechercher des documents vidéo sur la Toile. De plus, des exercices se basant sur des documents vidéo avaient été demandés à hauteur de 16% par les apprenants, les documents audio à 22% et les autres types de documents à un pourcentage inférieur à 8%. Cela me semble donc plutôt contradictoire de la part des apprenants qu'une majorité de ces tâches n'ait pas été faites, étant donné que ces tâches faisaient partie des plus demandées. Toutefois, ces tâches ouvertes sont exigeantes, elles demandent plus d'investissement de la part des apprenants, et il faut plus de temps pour les réaliser que pour les tâches fermées autocorrectives. Cela pourrait être une possible explication au fait qu'elles n'aient généralement pas été rendues. D'autres hypothèses seraient que les thèmes abordés dans les vidéos n'aient pas intéressé les apprenants, ou encore que j'ai mal construit ces tâches et que les apprenants les aient trouvées rébarbatives. Je pourrais confirmer ou infirmer ces hypothèses lors du recueil des avis des apprenants sur l'autoformation complémentaire.

En tant qu'enseignante et tutrice en ligne, je trouve dommage que les apprenants ne se soient pas plus impliqués dans ces tâches, car c'était à mon avis les plus intéressantes du point de vue de l'apprentissage et donc de l'entraînement à la compréhension orale. De plus, elles venaient compléter le travail déjà réalisé en présentiel, et elles permettaient de soutenir l'apprentissage des apprenants en leur proposant des documents nouveaux et diversifiés traitant de l'actualité en France. Lors des séances en présentiel, j'ai pourtant incité les apprenants à les réaliser en leur expliquant leur intérêt pour l'apprentissage, en vain.

Parmi les tâches dédiées à l'entraînement à la compréhension orale, j'ai également proposé quelques tâches fermées autocorrectives. Les données recueillies quant à la réalisation de ces tâches ont été classifiées dans le tableau suivant :

| | | Tâches fermées | | | | Nombre total de tâches réalisées |
|----------|--------------|-----------------|--------------------|--------------------------|-------------------------|----------------------------------|
| | | Quiz « Cloclo » | Week-end en France | Quiz L'auberge espagnole | Quiz Les poupées russes | |
| Groupe 1 | Apprenant 7 | | | | | 4 |
| Groupe 2 | Apprenant 12 | | | | | 3 |
| Groupe 1 | Apprenant 4 | | | | | 2 |
| Groupe 2 | Apprenant 13 | | | | | 2 |
| Groupe 2 | Apprenant 11 | | | | | 1 |
| Groupe 1 | Apprenant 1 | | | | | 0 |
| Groupe 1 | Apprenant 2 | | | | | 0 |
| Groupe 1 | Apprenant 3 | | | | | 0 |
| Groupe 1 | Apprenant 5 | | | | | 0 |
| Groupe 1 | Apprenant 6 | | | | | 0 |
| Groupe 2 | Apprenant 8 | | | | | 0 |
| Groupe 2 | Apprenant 9 | | | | | 0 |
| Groupe 2 | Apprenant 10 | | | | | 0 |

Tableau 9: Tâches fermées de compréhension orale à partir de vidéos.

Comme pour les tableaux précédents, les cases en gris clair indique l'absence d'activité des apprenants. Les cases qui comportent une croix signalent que la tâche a été réalisée par l'apprenant correspondant. Le nombre total de tâches réalisées par les apprenants qui ont suivi l'ensemble de la formation est indiqué en rouge. Les résultats obtenus ont été classés par ordre décroissant en fonction du nombre de tâches effectuées. Enfin, les apprenants du groupe 3 n'apparaissent pas dans le tableau puisqu'ils n'ont pas réalisé de travail en ligne.

Ces tâches étaient généralement des quiz qui venaient compléter les tâches ouvertes sur les vidéos, afin de varier le type de tâches proposées. L'utilisation de quiz me permettait de prendre connaissance des résultats obtenus par les apprenants aux questions posées, grâce aux rapports d'activité accessibles sur Moodle.

D'une manière générale, nous pouvons remarquer que peu de ces tâches ont été réalisées par les apprenants. Parmi les trois apprenants qui ont suivi l'ensemble de la formation, deux d'entre eux n'ont fait aucune des tâches proposées (apprenant 6 et 8), l'autre apprenant a réalisé trois tâches sur les quatre proposées (apprenant 12). Le seul apprenant à avoir fait les quatre tâches est celui qui a réalisé quasiment l'ensemble des tâches sur la plateforme (apprenant 7). C'est d'ailleurs l'apprenant qui a montré le plus d'intérêt pour la formation lors des cours en présentiel, et celui qui avait le meilleur niveau.

Cependant, ces tâches ont été mises en ligne à partir du mois de mars, moment où déjà de nombreux apprenants ne venaient plus en cours (cf. tableau 5), ce qui explique que bon nombre d'entre eux ne les aient pas faites. Toutefois, nous pouvons constater qu'un plus grand nombre de tâches a été réalisé que pour les tâches ouvertes (cf. tableau 8).

Cette analyse confirme les tendances déjà constatées, il semblerait donc que les apprenants aient une préférence pour les tâches fermées autocorrectives.

Outre ces différentes tâches ouvertes et fermées, les apprenants avaient à disposition de petites vidéos de correction phonétique. Celles-ci ont généralement été visionnées. Lors des séances en présentiel, j'ai demandé aux apprenants s'ils les utilisaient pour travailler la prononciation des différents phonèmes chez eux. D'après leurs retours, ils les ont juste visionnées. Ces tâches se révèlent donc ne pas être pertinentes du point de vue de l'apprentissage si les apprenants ne se sont pas entraînés à la prononciation, comme je le leur avais conseillé. Cependant, il est vrai qu'il est difficile de s'entraîner seul sans la présence de l'enseignant pour corriger la prononciation, comme ils l'ont fait remarquer.

D'une manière générale, j'ai pu constater qu'une majorité d'apprenants a principalement réalisé les tâches autocorrectives. Selon moi, cela peut s'expliquer par différentes raisons. Tout d'abord, ces tâches permettent principalement de travailler des points de grammaire et le lexique, ce qui mettrait en évidence une conception des langues uniquement comme systèmes grammaticaux et lexicaux (Mangenot, 2000). Une autre

explication quant à la réalisation de ces tâches serait le simple fait qu'elles nécessitent un investissement moindre en termes de temps.

L'implication des apprenants dans l'autoformation complémentaire me semble difficile à généraliser, celle-ci me paraît vraiment être quelque peu du cas par cas, selon les motivations de chacun. Cependant, j'ai pu me rendre compte qu'il est important et d'ailleurs nécessaire que l'enseignant rappelle aux apprenants d'effectuer le travail en ligne lors des séances en présentiel. En effet, tous les apprenants pour lesquels j'étais également l'enseignante se sont inscrits au cours en ligne, à l'exception d'un qui a quitté l'académie début janvier. Dans le cas du groupe dont l'enseignant était un de mes collègues, aucun apprenant ne s'est inscrit. En ce sens, les outils Moodle, tels que l'enregistrement des historiques des 90 derniers jours et les rapports d'activité, me semblent très importants puisqu'ils donnent la possibilité au tuteur de prendre connaissance du travail réalisé en ligne par les apprenants. Ce dernier peut alors solliciter en présentiel ou par e-mail les apprenants n'étant pas très actifs, les encourager et les inciter à s'investir plus dans leur formation. Cependant, cela n'est pas suffisant, j'ai pu me rendre compte à quel point il est difficile de modifier les représentations des apprenants (tâches ouvertes/fermées), et donc de les inciter à réaliser les tâches qui sont plus difficiles pour eux à ce niveau de l'apprentissage.

Par rapport aux données recueillies, je regrette qu'autant d'apprenants n'aient pas suivi la formation dans son ensemble, ce qui m'aurait peut-être permis d'arriver à des constatations et des conclusions plus étoffées, plus claires et définitives. Il est difficile de tirer des conclusions en analysant l'activité à distance de trois apprenants sur quelques mois. De plus, l'analyse reste assez compliquée à réaliser, puisqu'il faut prendre en compte l'interruption de la formation de certains apprenants à divers moments de celle-ci.

Dans son ensemble, le travail réalisé en ligne me semble assez insuffisant en ce qui concerne l'entraînement à la compréhension orale à partir de vidéos. Cependant, celui prenant appui sur des documents audio (tâches autocorrectives) a bien été réalisé, notamment si nous nous appuyons sur les données recueillies pour les tâches des dossiers 1 et 2. Ces constatations peuvent s'expliquer par plusieurs raisons. Le facteur temps, comme je l'ai déjà signalé, pourrait être une explication. Les tâches autocorrectives nécessitent un investissement de temps moindre, elles sont également plus faciles à réaliser, alors que les tâches ouvertes de compréhension de vidéos demandent plus de temps, elles sont plus difficiles, les apprenants doivent donc plus s'impliquer et s'efforcer un peu plus pour les réaliser. Ce manque de temps a souvent été évoqué par les apprenants lors des séances en présentiel. Il semblerait donc que

le temps et la motivation aient fait défaut aux apprenants, je pourrai le confirmer ou non en analysant leurs réponses au questionnaire de fin de projet, mais aussi mettre éventuellement en évidence d'autres facteurs.

Rappelons qu'en mettant en place ce dispositif, l'Instituto Hispano Francés souhaitait augmenter le temps d'exposition des apprenants à la langue orale, les aider à progresser en compréhension orale, mais aussi en production orale. J'ai pu mettre en évidence que le volume d'activité des apprenants a bien pu être augmenté, et donc l'exposition à la langue cible. Cependant, cela me semble rester insuffisant en termes de temps d'exposition à la langue parlée. Nous verrons lors de l'analyse des questionnaires de fin de projet, si les apprenants ont eu la sensation que les activités sur la plateforme les ont aidés à renforcer leurs savoirs, et si elles leur ont apporté un soutien dans leur apprentissage du français.

8.2. La complémentarité du présentiel et de la distance

8.2.1. La situation d'apprentissage du français en présentiel

La méthode *Alter Ego, Méthode de français 1* est imposée par l'académie pour les cours en présentiel aux débutants. Lors de la formation (99 heures de cours cette année), les dossiers 0, 1, 2, 3 et 4 ont été traités. Les apprenants ayant suivi l'ensemble de la formation ont acquis un niveau A1 en français, voire A1+. La description des niveaux A1 et A2 d'*Alter Ego, Méthode de français 1*⁵ figurent dans le guide pédagogique.

En ce qui concerne la méthode par elle-même, chaque dossier se compose de trois leçons et d'une partie intitulée *Carnet de voyage*, à l'exception du dossier 0 qui est présenté différemment. Chaque leçon est structurée par les objectifs communicatifs et développe une thématique. Une leçon s'étend sur deux doubles pages comprenant chacune un parcours qui amène progressivement les apprenants à la découverte et à l'appropriation des contenus. Cette méthode donne une place équitable à l'écrit et à l'oral. D'ailleurs, les compétences réceptives sont souvent travaillées en complémentarité à l'intérieur d'un scénario donné. En ce qui concerne la compréhension orale, les exercices audio sont relativement nombreux, et pour ce qui est de la production orale, les apprenants sont souvent amenés à s'exprimer à l'oral individuellement ou encore en groupe.

⁵ En annexe 4.

Afin de mettre en évidence la complémentarité de l'autoformation avec les cours donnés à l'académie, je vais présenter des exemples du travail effectué en compréhension et en production orales par les apprenants pendant les séances en présentiel.

Tout une partie du travail réalisé en présentiel se base sur *Alter Ego, Méthode de français 1*. Dans cette méthode, chaque leçon commence par un document de compréhension orale ou écrite. Lorsque le document permet de travailler la compréhension orale, la présentation de la page d'activité est souvent la même (cf. image 6).

DOSSIER 1

LES UNS, LES AUTRES

1 **Dialogue 1**
Bonjour, Sandrine!
Tu vas bien ?
- Oui, et toi ?
- Ça va !

Dialogue 2
- Au revoir, monsieur.
- Au revoir, Sandrine, à demain !

Dialogue 3
- Bonjour, monsieur Lévêque.
- Bonjour, monsieur Leblanc, comment allez-vous ?
- Bien merci, et vous ?
- Très bien.
- Bonne journée !

Dialogue 4
- Bon, six heures, j'y vais !
Au revoir, tout le monde !
- Salut, Sandrine ! Tchao !
- Bonne soirée !

Dialogue 5
- Bonjour ! Salut, Sandrine.
- Salut ! Vous allez bien ?
- Oui, ça va !
- Et toi, Marie ?
- Ouais, ça va.

1 **Observez les dessins et identifiez les situations.**

1. Où ?
 dans une salle de classe
 dans l'escalier
 à l'accueil de l'université
 dans un couloir

2. Qui ?
 une jeune fille
 un jeune homme
 un monsieur
 une dame

3. Quand ?
 le matin
 l'après-midi
 le soir

2 **Écoutez les cinq dialogues. Associez les dialogues aux dessins.**
Exemple : Dialogue 1 → dessin b.

3 **a) Réécoutez les dialogues et complétez.**

1. Les personnes arrivent et se saluent.
→ dialogues n°s ...

2. Elles partent et prennent congé.
→ dialogues n°s ...

b) Réécoutez les dialogues et relevez les formules utilisées pour :

1. saluer ;
2. prendre congé.

4 PHONÉTIQUE

a) Écoutez et indiquez si les deux mots sont identiques ou différents.

b) Combien de fois entendez-vous le son [y] et le son [u] ? Écoutez et répondez.

c) Écoutez puis lisez les phrases à voix haute.

1. Jules et Lou se saluent.
2. Tu salues Lou.
3. Il étudie tous les jours.
4. Il est nouveau et russe.

Image 6: Exercices de compréhension orale *Alter Ego, Méthode de français 1*, dossier 1 leçon 1, p.18.

En effet, sur cette page nous retrouvons la transcription du dialogue sur la gauche, quelques images qui servent d'aide à la compréhension, et enfin les activités proposées. Le fait que la transcription de l'enregistrement figure sur la page est quelque peu gênant, puisque l'enseignant doit demander aux apprenants de la cacher lors de la réalisation des exercices, ce qui reste peu pratique, alors que pour tous les autres documents audio, les transcriptions se trouvent regroupées ensemble à la fin du livre.

Comme il s'agit ici du dossier 1, les exercices proposés sont relativement simples. La compréhension orale prend appui sur des dessins afin d'aider les apprenants dans leur compréhension des dialogues (cf. image 6, exercice 2). *Alter Ego* est une méthode qui utilise la démarche actionnelle, les apprenants sont amenés à repérer des actes de langage (cf. image 6, exercice 3) pour ensuite les réutiliser (cf. image 8). En ce qui concerne les actes de langage, c'est aussi une démarche inductive qui est promue par la méthode (cf. image 6, exercice 3 et image 7), c'est également le cas pour les notions linguistiques.

Une fois les exercices de compréhension réalisés, les apprenants prennent connaissance des transcriptions des dialogues (cf. image 6). Je les leur fais d'ailleurs lire à haute voix ce qui leur permet de s'entraîner à la prononciation, à l'intonation et au rythme du français grâce aux remarques que je formule. Ces exercices de lecture sont aussi généralement réalisés lorsque les apprenants ont à prendre connaissance des contenus de documents écrits.


| AIDE-MÉMOIRE | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Saluer de manière formelle | <ul style="list-style-type: none"> de manière informelle |
| Bonjour/Bonsoir, | madame. mademoiselle. monsieur. |
| Vous allez bien ? Comment allez-vous ? | Bonjour/Salut ! Tu vas bien ? Ça va ? |
| <ul style="list-style-type: none"> • Prendre congé de manière formelle | <ul style="list-style-type: none"> de manière informelle |
| Au revoir, madame. | Au revoir !/Salut ! Bonne journée !/Bonne soirée ! Bon week-end ! À demain./À lundi. |
| S'EXERCER n° 2  | |

Image 7: Rubrique Aide-mémoire *Alter Ego, Méthode de français 1*, dossier 1 leçon 1, p.19.

Tout au long du parcours de chaque leçon (deux doubles pages), les apprenants sont amenés à découvrir et s'appropriier des contenus (vocabulaire, actes de langages, notions linguistiques, etc.) pour ensuite les réinvestir. Pour ce qui est de l'entraînement à la production orale, il peut s'agir d'exercices de type monologue suivi (cf. image 9) ou de dialogues simulés en binôme (cf. images 8 et 10). La production orale est rarement travaillée

en groupe supérieur à deux apprenants, puisqu'à ce niveau les apprenants n'ont pas encore acquis les règles qui régissent les tours de parole. A plus de deux, prendre la parole s'avère relativement difficile pour des débutants. Des discussions peuvent se créer autour de thèmes, mais là encore les apprenants prennent difficilement la parole d'eux-mêmes, il faut souvent directement les solliciter.

6 

Choisissez et jouez la scène à deux ou en petits groupes.

Les personnages



Philippe, étudiant



M. Lenoir, professeur



Delphine, étudiante



Céline, Arnaud et Malika, étudiants



Mme Truchot, secrétaire

La relation



formelle




informelle

La situation
Ils se saluent.
Ils prennent congé.


Le moment
Le matin.
L'après-midi.
Le soir.

Image 8: Exercice de production orale *Alter Ego*, *Méthode de français 1*, dossier 1 leçon 1, p.19.

10 

Imaginez ! Vous participez à l'émission *Rêve et réalité* pour gagner un voyage à Paris.
Présentez-vous à la classe et dites votre rêve.

Image 9: Exercice de production orale individuel *Alter Ego*, *Méthode de français 1*, dossier 1 leçon 3, p.29.

7 

Jouez la scène à deux.
Vous téléphonez à un(e) ami(e) et vous discutez pour choisir une sortie ou une activité.
Vous fixez le rendez-vous.

Image 10: Exercice de production orale en groupe *Alter Ego*, *Méthode de français 1*, dossier 3 leçon 3, p.59.

Comme pour les exercices de compréhension orale, ceux de production orale sont accompagnés d'images au début de la méthode, afin de stimuler et d'aider les apprenants à s'exprimer (cf. image 8). Par la suite, celles-ci disparaissent (cf. images 9 et 10).

Dans chaque leçon, un ou deux points de phonétique sont abordés. Il revient à l'enseignant de fournir l'ensemble des explications concernant ces derniers, puisqu'uniquement des exercices sont proposés (cf. image 6, exercice 4 et image 11).

9 PHONÉTIQUE

a) Lisez et écoutez.
Ils sont.
Ils ont.

b) [s] ou [z] ? Écoutez et répondez.

c) Écoutez et indiquez les liaisons, comme dans l'exemple.
Exemple : Ils ont deux passions.

1. Vous êtes canadien.
2. Nous allons tirer au sort.
3. Elles ont un rêve.
4. Nous avons cinq finalistes.
5. Ils arrivent sur les Champs-Élysées.
6. Ils habitent aux États-Unis.

d) Réécoutez et répétez les phrases.

Image 11: Exercice de discrimination auditive *Alter Ego, Méthode de français 1*, dossier 1 leçon 3, p.29.

Les points de phonétique traités sont en relation avec les notions linguistiques vues dans chaque leçon. Il s'agit d'exercices de discrimination auditive ou encore d'exercices permettant de travailler le rythme et l'intonation. Les exercices proposés (cf. image 6, exercice 4 et image 11) sont relativement bien construits, mais ils restent peu nombreux en comparaison avec d'autres méthodes. En ce qui concerne le cahier d'activités, celui-ci ne contient aucun exercice de phonétique, ce qui ne permet pas aux apprenants de retravailler ces notions chez eux, contrairement au vocabulaire, à la grammaire et à l'expression écrite. Les exercices concernant les actes de langage sont également peu nombreux, que ce soit dans le livre ou dans le cahier d'activités.

D'autre part, la méthode *Alter Ego* donne aux apprenants la possibilité de s'auto-évaluer en compréhension et production orale lors des tests⁶ de fin de dossier. Ces tests leur permettent bien sûr d'auto-évaluer également leurs compétences écrites. Ces évaluations formatives reprennent des thèmes abordés dans le dossier correspondant au test. Les apprenants sont amenés à réinvestir les contenus vus et à auto-évaluer les compétences qu'ils ont acquises ou celles qu'il leur reste à acquérir. Signalons que le portfolio se trouve à la fin du cahier d'activités, chaque apprenant en possède donc un.

⁶ En annexe 5 : exemple d'évaluation formative, exercices de compréhension et de production orales extraits du test du dossier 2 d'*Alter Ego, Méthode de français 1*.

Il faut dire que je trouve ces tests de fin de dossier relativement bien conçus. D'ailleurs, les apprenants les apprécient aussi. Ils savent qu'ils leur permettent de contrôler leurs acquis, de se situer dans leur apprentissage, de savoir ce qu'ils savent faire et ce qu'ils ne savent pas encore faire, les choses qu'ils doivent revoir, etc. Ces tests sont d'ailleurs souvent l'occasion de rappels de notions linguistiques face à certains doutes. En ce qui concerne la compréhension orale, les extraits audio restent assez faciles à comprendre pour les apprenants, puisqu'une grande majorité du vocabulaire a été vu dans le dossier correspondant au test. La partie dédiée à la production orale permet aux apprenants de s'exprimer dans des situations de la vie quotidienne. Par exemple, dans le test du dossier 2⁷, il s'agit de réaliser un achat simple, les apprenants ont le choix entre différents lieux : café, gare, magasin et médiathèque. Ces dialogues simulés sont également l'occasion de voir de nouvelles expressions et du nouveau vocabulaire. Cependant, certains apprenants ont des fois du mal à s'imaginer dans les différentes situations proposées. En effet, comme ils s'expriment dans une langue étrangère, ces derniers s'éloignent parfois de la réalité des situations qu'ils jouent. Ces exercices restent néanmoins très intéressants du point de vue de l'apprentissage. De plus, les apprenants ont l'habitude de pratiquer ces petits jeux de rôle, puisqu'il y en a également dans le livre de l'élève (cf. image 10).

A la fin de chaque dossier du livre de l'élève, l'enseignant a également la possibilité de travailler la compréhension orale à partir de vidéos. La méthode comprend des fiches d'activités pour les apprenants et des fiches d'exploitation pour l'enseignant. L'exploitation de deux vidéos par dossier est généralement proposée, ces dernières reprennent les thèmes abordés dans le livre de l'élève. Toutefois, elles ne me semblent pas toutes intéressantes du point de vue de l'apprentissage, certaines restent difficilement abordables pour un public débutant. Bien sûr, cela dépend également du niveau des apprenants, c'est-à-dire de l'apprentissage de chacun au cours de la formation.

Dans le cadre de mon analyse, j'ai choisi de prendre pour exemple la séquence 1 du dossier 2 intitulée « Balade à Lyon »⁸. En général, le déroulement de l'exploitation des vidéos est semblable à l'ensemble des séquences. En effet, normalement une petite question prépare le visionnage avec la rubrique « Avant de visionner la séquence », ensuite l'ensemble de la séquence est visionnée sans le son, puis avec. Ensuite, la vidéo est regardée par parties, pour enfin être à nouveau regardée entièrement. A chaque étape, les apprenants sont amenés à

⁷ *Ibid.*

⁸ En annexe 6.

répondre à des questions ouvertes ou fermées. Le visionnage sans le son permet aux apprenants de prendre connaissance du contenu de la vidéo en images sans être directement confrontés à la langue parlée et donc à un important flux d'informations. De plus, si ce visionnage sans le son n'est pas effectué, les apprenants ne regardent généralement pas d'eux-mêmes la vidéo dans son ensemble. Ils se concentrent trop sur la compréhension de la langue, et ils essaient de répondre aux questions posées sans vraiment prêter attention à la partie visuelle qui peut les aider à la compréhension du message. D'ailleurs, lors de l'exploitation de certaines séquences, des informations que les apprenants doivent recueillir apparaissent uniquement à l'écran. Sans un visionnage sans le son, et même parfois avec celui-ci, les apprenants passent parfois à côté de ces informations. Il faut dire qu'à un niveau débutant, suivre une vidéo et en même temps inscrire ou cocher des réponses reste un exercice relativement difficile. Il vaut mieux demander aux apprenants d'écrire leurs réponses seulement à la fin du visionnage, même s'il est difficile qu'ils retiennent un maximum d'informations. Ils ont néanmoins du mal à respecter ces consignes. De plus, le débit de parole de ces vidéos reste plutôt élevé pour un public débutant, il est donc parfois difficile de mettre à profit ces vidéos. De nombreux visionnages sont nécessaires, même si l'exploitation va de la compréhension globale à une compréhension plus fine. A la fin de l'exploitation, les apprenants apprécient généralement de pouvoir visionner l'ensemble de la séquence avec les sous-titres, même si le contenu a été explicité et compris. Enfin, la rubrique « Pour aller plus loin » permet de retravailler certains aspects linguistiques vus dans le dossier, ou encore d'approfondir certaines notions culturelles, comme c'est le cas ici avec l'écriture d'un e-mail et l'invitation à la visite de sites Internet sur la ville de Lyon. Cette séquence vidéo permet de faire découvrir aux apprenants une ville française autre que Paris, qui est bien souvent la seule ville qu'ils connaissent.

Pour ce qui est des tests et de l'exploitation des vidéos, je dois signaler que l'enseignant 2 ne les met pas à profit dans ses cours contrairement à moi. Lors de l'analyse du questionnaire auquel il a répondu, nous verrons quelles en sont les raisons. Par ailleurs, la méthode comprend également un carnet complémentaire qui contient six évaluations sommatives. Celles-ci ne sont pas utilisées puisque les enseignants ne disposent pas de ce matériel à l'académie.

Enfin, signalons que l'ensemble de la méthode est totalement en français, ce qui pose certains problèmes les premiers mois de cours, notamment au niveau de la compréhension des

consignes, les explications de l'enseignant ou la traduction de celles-ci dans la langue des apprenants sont alors essentielles. Par la suite, les mots employés dans les consignes et leurs formulations sont souvent les mêmes, ce problème disparaît donc progressivement au cours de quelques mois d'apprentissage.

En plus de cette méthode, j'utilise d'autres ressources dans mes cours, notamment pour l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire : la *Grammaire progressive du français débutant* et le *Vocabulaire progressif du français débutant*, publiés chez Clé International.

En ce qui concerne les évaluations, après environ 60 heures de cours, j'utilise les examens blancs du DELF A1⁹ extraits de *Les clés du nouveau DELF A1* en tant qu'évaluations formatives, puisqu'elles sont relativement faciles, ou encore quelques exercices extraits d'anciens examens du Certificat d'Etudes de Français Pratique 1 (CEFP 1)¹⁰ pour l'entraînement à la compréhension orale et la réalisation d'exercices de discrimination auditive, ou encore d'autres que je prends sur Internet ou que je crée.

Afin de mettre en évidence une partie du travail réalisé en présentiel, je vais présenter et analyser quelques exercices de compréhension et de production orales réalisés par les apprenants. Ceux de compréhension orale ont été faits en cours lors d'évaluations formatives et sommatives. Pour ce qui est de la production orale, j'ai effectué quelques enregistrements audio. Ces derniers ont été réalisés en fin de formation, il ne venait alors que très peu d'apprenants en cours en présentiel. Je dois quand même signaler que lorsque j'ai dit aux apprenants que je souhaitais enregistrer leurs productions orales ceux-ci s'y sont d'abord opposés. Les deux apprenants (apprenants 8 et 12) auxquels je donnais cours se sont finalement pris au jeu, ce qui n'a pas été le cas pour le seul apprenant du groupe 3 (apprenant 14) qui est venu en cours au mois de juin (je n'étais pas l'enseignante de ce groupe).

Je dois également signaler que les deux apprenants de mon groupe sont de langue maternelle hispanophone, un étant d'origine espagnole et l'autre d'origine vénézuélienne. Enfin, l'apprenant du groupe 3 est d'origine polonaise, l'espagnol n'est donc pas sa langue maternelle, même s'il la maîtrise très bien. Il me semble important de bien préciser ces différences puisque je les prendrai bien évidemment en compte lors de mon analyse.

⁹ En annexe 7 : exemple d'examen blanc.

¹⁰ En annexe 8 : exemples d'exercices extraits d'examens du CEFP 1.

En complément du travail réalisé en présentiel en phonétique, il a été mis à disposition des apprenants des exercices en ligne leur permettant de retravailler les notions vues en cours chez eux. Les exercices en ligne avaient pour but de renforcer l'apprentissage, les apprenants ont donc été évalués lors d'évaluations sommatives sur ces notions. Dans ce cas, en relation avec les contenus du livre, j'avais choisi de mettre en ligne des exercices de discrimination auditive sur des phonèmes qui posent particulièrement problème à des apprenants hispanophones : [s] et [z], [y] et [u], [ã], [ɛ̃] et [õ], et enfin [ə] et [e]. De plus, pour certaines de ces évaluations, j'ai choisi des extraits audio d'exercices en ligne sur la plateforme, ce qui veut dire que ces évaluations ne présentaient pas de difficultés particulières pour les apprenants ayant mis à profit l'autoformation complémentaire. Rappelons que, lors de l'analyse du travail en ligne, les tâches autocorrectives avaient généralement été faites par les apprenants. En avril 2012, les apprenants ont été évalués en discrimination auditive sur les phonèmes [s] et [z], et [y] et [u]. A la consultation de certaines copies¹¹, nous pouvons constater que l'apprenant 7, apprenant qui a été très assidu aux cours en présentiel (cf. tableau 4) mais aussi celui qui a le plus mis à profit l'autoformation complémentaire (cf. tableau 5), a obtenu les meilleurs résultats. L'apprenant 12 semblait être celui qui rencontrait le plus de difficultés face aux exercices proposés, alors que la majorité des apprenants ont globalement bien réussi au moins un des deux exercices proposés. En juin 2012, les apprenants qui ont suivi entièrement la formation ont été évalués en discrimination auditive sur les phonèmes [ə] et [e], [y] et [u] et les voyelles nasales [ã], [ɛ̃] et [õ]. La difficulté de ces exercices repose sur le fait que certains phonèmes n'existent pas dans la langue des apprenants hispanophones ([y], [ə], [ã], [ɛ̃] et [õ]). A la consultation des copies¹², nous pouvons remarquer que les apprenants ont progressé pour la distinction du [y] et [u], le contraire serait d'ailleurs inquiétant. L'apprenant 14 est celui qui a obtenu les meilleurs résultats. Je dois néanmoins rappeler que ce dernier est d'origine polonaise, et ne connaissant pas les caractéristiques de sa langue maternelle, je ne peux donc pas avancer d'interprétations de ces résultats. Rappelons également que celui-ci n'avait pas pris part à l'autoformation complémentaire. Par ailleurs, nous pouvons noter les progrès de l'apprenant 12 au cours de l'année, puisqu'il a rencontré nettement moins de difficultés que quelques mois auparavant (évaluation d'avril 2012). A l'exercice des nasales, celui-ci n'a fait aucune erreur sur la reconnaissance du phonème [õ], ce qui révèle une bonne écoute et un bon niveau pour un apprenant débutant. En effet, les hispanophones rencontrent plus spécifiquement des

¹¹ En annexe 9.

¹² En annexe 10.

difficultés en discrimination des deux autres nasales [ã] et [ẽ], même à des niveaux avancés, [õ] étant pour eux la plus facilement identifiable. C'est peut-être également le cas pour des apprenants ayant d'autres langues maternelles, puisque nous pouvons remarquer que l'apprenant d'origine polonaise n'a fait qu'une seule erreur pour la reconnaissance du phonème [õ]. Ce phonème étant la voyelle nasale la plus grave, elle serait plus facile à distinguer pour les apprenants.

Comme je l'ai dit précédemment, à partir d'environ 60 heures de cours, je commence à utiliser d'anciens examens du CEFP 1 de l'Alliance Française pour travailler la compréhension orale. L'Instituto Hispano Francés est en possession de nombreux de ces examens, puisqu'il s'agit d'une ancienne Alliance Française qui était restée par la suite centre d'examen de l'Alliance Française de Paris jusqu'à encore quelques années. Ces exercices restent difficiles pour les apprenants étant donné que le CEFP 1 pouvait être passé après 125 heures de cours. Les difficultés se situent au niveau de l'interprétation du message et du vocabulaire. C'est pour cela que j'essaie de sélectionner des extraits correspondant aux thèmes vus dans *Alter Ego, Méthode de français 1*. J'ai choisi de présenter ici quelques-uns des exercices réalisés par les apprenants à différents moments de la formation.

Le premier exercice¹³ présenté a été fait fin février 2012, c'est-à-dire après environ 50 heures de cours. Les réponses attendues par les apprenants ont été abordées en cours, elles concernent les nombres (heure et prix), les mois, un nom de famille et la reconnaissance de la prononciation d'une ville. Cet exercice ne présentait donc pas de difficultés particulières pour les apprenants. Ils l'ont d'ailleurs tous bien réussi. Cependant, l'identification du mois a posé problème à une majorité d'entre eux. Pour certains, la compréhension des nombres (les horaires et le prix) a représenté des difficultés, ainsi que celle du nom de famille qui était pourtant épilé, « Dubois », à cause des phonèmes [y] (qui n'existe pas en espagnol) et [b] (en espagnol, les lettres « b » et « v » se prononcent [b]).

Le deuxième exercice¹⁴ que j'ai choisi de présenter a été réalisé en avril 2012 après environ 70 heures de cours. Lors de la réalisation de celui-ci, de nombreux apprenants n'assistaient déjà plus aux cours en présentiel. Il s'agit ici d'un extrait comprenant des informations sur un séjour. Nous pouvons remarquer que ce sont les nombres qui posent encore principalement problème aux apprenants.

¹³ En annexe 11.

¹⁴ En annexe 12.

Pour moi, ces exercices de compréhension orale se révèlent pertinents pour l'apprentissage. Bien sûr, dans chaque examen du CEF 1 certains extraits sont plus difficiles et moins adaptés à des apprenants débutants, il s'agit donc de bien les choisir en fonction des thèmes et du vocabulaire abordés en cours, afin de ne pas confronter les apprenants à des exercices trop difficiles et ne pas les démotiver.

En ce qui concerne la production orale, afin de mettre en évidence le travail réalisé en présentiel, j'ai réalisé quelques enregistrements¹⁵ en juin avec les apprenants qui ont suivi l'ensemble de la formation. Ces enregistrements ont été faits avec trois apprenants, deux venaient en cours avec moi et le troisième avec l'enseignant 2. Je leur ai demandé différents types d'exercices en vue des enregistrements : un monologue suivi, une lecture et un dialogue simulé.

Dans le cas de l'apprenant 14 (groupe 3), le dialogue simulé s'est déroulé avec l'enseignant 2. Cet apprenant était plutôt réticent aux enregistrements, il m'avait demandé le texte de lecture une semaine avant la réalisation de l'enregistrement, ainsi que ce qui lui serait demandé lors du monologue suivi et du dialogue simulé, conditions sans lesquelles il refusait d'être enregistré. Pour ce qui est des deux autres apprenants (apprenants 8 et 12), j'ai réalisé les enregistrements pendant les cours en leur laissant un temps de préparation puisque ces exercices n'étaient pas différents de ceux pratiqués tout au long de la formation. Rappelons qu'il s'agit ici de trois apprenants de nationalités différentes, deux ayant pour langue maternelle une langue romane, l'espagnol, même s'il existe des différences entre celui parlé en Espagne et en Amérique Latine, l'autre ayant pour langue maternelle une langue slave, le polonais.

Le monologue suivi demandé aux apprenants était une petite présentation. Les productions des apprenants ont duré d'une à deux minutes. En écoutant les trois productions orales¹⁶, nous pouvons nous rendre aisément compte que la production la plus longue, et donc la plus complète, est celle de l'apprenant 14 (environ deux minutes), celles des deux autres apprenants étant beaucoup plus courtes (environ une minute) et simples. Rappelons que l'apprenant 14 avait pu préparer sa présentation puisque le jour où j'étais venue réaliser les enregistrements, il avait refusé de le faire sans pouvoir s'y préparer une semaine à l'avance. Si

¹⁵ Sur le CD joint.

¹⁶ Sur le CD, dans 1-Monologues.

nous écoutons la production orale de l'apprenant 8¹⁷, nous remarquons que son expression est assez hésitante et peu fluide, peu d'informations sont données. Nous pouvons remarquer les nombreuses erreurs de prépositions, mais aucun problème en ce qui concerne l'ordre des mots dans les phrases. La production de l'apprenant 12¹⁸ (apprenant du même groupe que l'apprenant 8) contient plus d'informations, puisque son expression est moins hésitante et plus fluide. Nous pouvons constater qu'il y a peu de fautes de langue, quelques erreurs de prépositions et des verbes non conjugués. Dans les productions orales de ces deux apprenants, il y a très peu de problèmes de prononciation. La production de l'apprenant 14¹⁹ est beaucoup plus longue que celles des deux autres apprenantes, la présentation est plus complète, elle contient de nombreuses informations. Son expression est assez fluide, les phrases sont simples. Cependant, cet apprenant a fait de nombreuses erreurs de prépositions. Au niveau de la prononciation, nous pouvons remarquer quelques difficultés pour les phonèmes [u], [y], et [ø], mais aussi en ce qui concerne l'élision, sa prononciation du « e » indique qu'il ne la fait pas. Toutefois, les trois productions orales restent très correctes pour des apprenants de niveau A1/A1+.

Ensuite, il a été demandé aux trois apprenants de lire à haute voix une carte postale (cf. image 12).

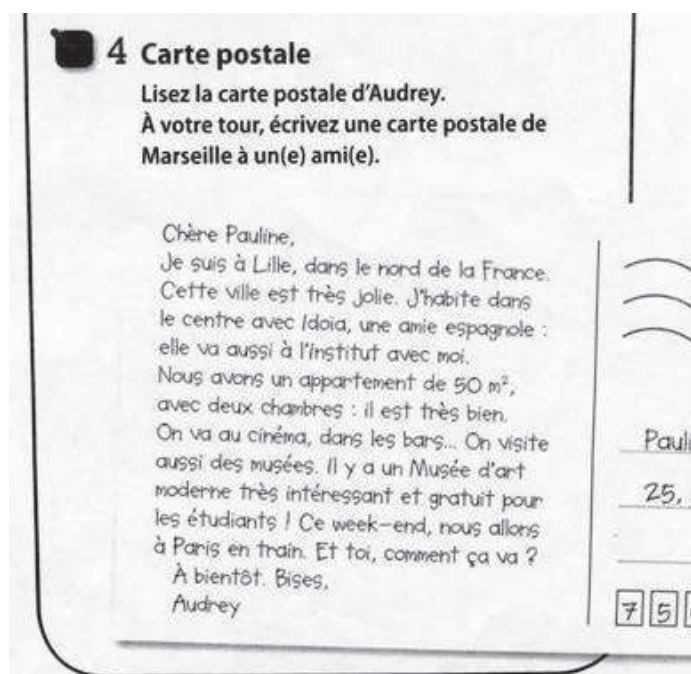


Image 12: Extrait de *Le nouveau taxi! 1*, unité 3 leçon 12, p.41.

¹⁷ Sur le CD, dans 1-Monologues : Présentation apprenant 8 12.06.2012.

¹⁸ Sur le CD, dans 1-Monologues : Présentation apprenant 12 05.06.2012.

¹⁹ Sur le CD, dans 1-Monologues : Présentation apprenant 14 19.06.2012.

Au-delà de la compréhension du message qui reste relativement simple, je me suis intéressée à la langue orale, c'est-à-dire à la prononciation, au rythme et à l'intonation lors de la lecture en français d'un texte relativement court qui ne présentait *a priori* pas de grandes difficultés pour les apprenants. Le thème de la carte postale a été traité en présentiel, il fait l'objet d'une leçon dans *Alter Ego, Méthode de français 1*²⁰. Le contenu d'une carte postale a été vu, c'est-à-dire la description du lieu, les activités et les impressions. Les apprenants en ont même écrites dans le cadre d'exercices de production écrite. Dans le cadre de cet exercice de lecture, seul le mot « carré » (m²) a été donné aux apprenants qui avaient bien entendu posé la question de sa prononciation. A l'écoute des trois lectures²¹, nous constatons que la ponctuation est généralement respectée et donc le rythme de la phrase. La lecture des groupes rythmiques est bien faite, mais pas leur accentuation n'est pas toujours respecté (accent tonique), ce qui reste normal pour des apprenants de niveau A1/A1+. Dans les trois cas, la prononciation n'empêche pas la compréhension du message. La meilleure lecture est d'après moi celle de l'apprenant 12²², car même si celle-ci a moins de rythme que celle de l'apprenant 14²³, la prononciation est vraiment bonne pour un apprenant qui n'a découvert le texte que quelques minutes avant l'enregistrement (l'apprenant 14 avait demandé le texte une semaine auparavant, sinon il refusait d'être enregistré). Nous pouvons remarquer que l'apprenant 12 a fait l'ensemble des liaisons présentes dans le texte, ce qui reste relativement rare à ce niveau. Bien sûr les liaisons obligatoires avec « s » et avec « n » ont été vues en cours²⁴, mais ces notions sont rarement acquises en niveau A1. D'ailleurs, elles posent plus de difficultés aux apprenants 8²⁵ et 14. En comparant les lectures des apprenants de langue maternelle hispanophone et de l'apprenant d'origine polonaise, nous pouvons mettre en évidence les phonèmes qui posent particulièrement problème aux hispanophones : [ɛ̃] (« cinquante », « intéressant » et « un ») et [o] dans le cas de groupements de voyelles (« Pauline »). De son côté, l'apprenant polonais n'a pas fait l'élision (« d'art »). Rappelons qu'en s'exprimant à l'oral dans le monologue suivi, il ne la faisait pas non plus. L'apprenant 8 est celui qui a rencontré le plus de difficultés lors de cet exercice. Il a prononcé bons nombres de consonnes finales qui ne se prononcent pas en français (« dans », « institut », « carrés », « deux », « chambres », « bars », « étudiants »). Enfin, le mot « bises » a également été mal prononcé

²⁰ En annexe 3 (cf. dossier 2 leçon 3).

²¹ Sur le CD, dans 2-Exercice de lecture.

²² Sur le CD, dans 2-Exercice de lecture : Lecture carte postale apprenant 12 05.06.2012.

²³ Sur le CD, dans 2-Exercice de lecture : Lecture carte postale apprenant 14 19.06.2012.

²⁴ En annexe 3 (cf. dossier 1 leçon 3 et dossier 2 leçon 1).

²⁵ Sur le CD, dans 2-Exercice de lecture : Lecture carte postale apprenant 8 12.06.2012.

dans les cas des apprenants 8 et 14. Malgré ces erreurs l'ensemble des lectures restent correctes pour des apprenants de niveau A1/A1+. Je dois néanmoins rappeler que l'apprenant 8 est celui qui a été le moins assidu aux cours en présentiel, en assistant à 69,09% des cours, contre 83,33% pour l'apprenant 14 et 88,33% pour l'apprenant 12 (cf. tableau 4). Cet apprenant avait également mis très peu à profit l'autoformation complémentaire qui avait pour rôle de soutenir l'apprentissage et d'aider les apprenants en difficulté (cf. tableau 5). Je voudrais cependant rappeler que dans mes cours les apprenants pratiquent quotidiennement la lecture à haute voix, principalement *via* les documents écrits du livre de l'élève.

Enfin, il a été demandé aux apprenants de réaliser un dialogue simulé (cf. image 13). L'exercice proposé est extrait d'un examen blanc du DELF A1²⁶ dans *Les clés du nouveau DELF A1*.

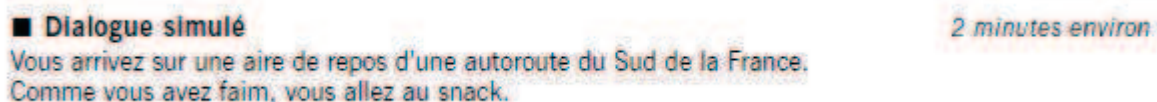


Image 13: Extraits de *Les clés du nouveau DELF A1*, examen 1, exercice de production orale, p.103.

Comme dans le cadre de l'examen du DELF A1, le dialogue simulé s'est déroulé entre l'apprenant et un locuteur français, dans ce cas moi-même ou l'enseignant 2, l'apprenant a pris le rôle de la personne s'arrêtant sur une aire de repos et l'enseignant celui du vendeur au snack.

A l'écoute des trois productions orales²⁷, nous pouvons nous rendre compte que le dialogue enregistré entre l'apprenant 14 et l'enseignant 2 ne respecte pas totalement la consigne du dialogue, puisqu'il s'agissait d'acheter quelque chose dans un snack (nourriture légère). L'enseignant n'a pas repris l'apprenant 14 sur cette erreur. De plus, la scène avait apparemment été répétée lors de séances en présentiel. L'apprenant 14 n'a pas souhaité rejouer le dialogue en respectant la consigne quand je leur ai signalé que celui-ci ne correspondait pas totalement à ce qui était demandé. Le dialogue simulé par l'apprenant 14 et l'enseignant 2²⁸, c'est-à-dire la commande d'un menu comme dans un restaurant, comprend de nombreuses difficultés pour un apprenant de niveau A1. Par exemple, le vocabulaire de la nourriture, les partitifs et les prépositions dans les noms de plats. D'ailleurs, ce n'est que dans le dossier 7 d'*Alter Ego, Méthode de français 1* que ces notions sont approfondies. De plus,

²⁶ En annexe 7.

²⁷ Sur le CD, dans 3-Dialogues simulés.

²⁸ Sur le CD, dans 3-Dialogues simulés : Au snack apprenant 14 et enseignant 2 19.06.2012.

d'après ce que j'ai cru comprendre, ces notions ont été traitées sommairement lors de l'entraînement à la réalisation de ce dialogue simulé entre l'apprenant 14 et l'enseignant 2. Nous remarquons que c'est principalement sur ces notions que l'apprenant 14 a commis des erreurs, mais aussi sur quelques prépositions. Nous pouvons noter l'emploi de vouloir au conditionnel pour demander poliment. Ce dialogue reste donc très correct, il n'y a que très peu d'hésitations, les échanges s'enchaînent bien et sont dynamiques. En écoutant les dialogues des apprenants 8²⁹ et 12³⁰ réalisés avec moi (enseignant 1), nous pouvons nous rendre compte que ceux-ci respectent les consignes de l'exercice. Il y a peu de fautes de langue, les deux dialogues restent donc également très corrects. Cependant, nous pouvons remarquer que dans le cas de l'apprenant 8, ce dernier construit rarement des phrases complètes, ce qui lui permet de contourner les difficultés, telles que l'usage du vouvoiement, la conjugaison des verbes, etc. A la fin du dialogue, quand il construit enfin des phrases, il commet quelques fautes, notamment lors de la demande du prix total de l'achat (« Combien ça coûte ? » et « Combien ça coûte le sandwich ? » au lieu de « Combien je vous dois ? » ou encore « Combien coûte le sandwich ? »). Les formules de salutation, prise de congé et remerciement sont bien employées. Nous remarquons là encore que les problèmes de prononciation de cet apprenant constatés lors de l'exercice de lecture (prononciation des finales) n'apparaissent pas dans ce dialogue simulé, tout comme lors du monologue suivi. Cet apprenant rencontre donc des difficultés de compréhension du code phonologique du français (correspondance des graphies et des sons). Quant à lui, l'apprenant 12 a construit des phrases simples qui comportent très peu d'erreurs (« café du sucre », « ne c'est pas problème », et la mauvaise utilisation de « ici » pour « voilà »). Nous pouvons noter l'emploi de vouloir au conditionnel pour demander quelque chose poliment, ainsi que d'une phrase comprenant un complément d'objet indirect « Vous pouvez me dire ». Cette expression avait été vue en cours lors d'exercices de production orale, mais l'emploi des compléments d'objet n'a pas été traité à ce niveau. Cet emploi pose d'ailleurs d'importantes difficultés aux apprenants hispanophones qui sont habitués à placer ces pronoms en enclise sur le verbe auquel appartient le complément, ou bien devant le verbe modal. Les formules de salutation, de prise de congé, ainsi que de remerciement sont également bien utilisées.

A l'écoute des trois productions orales, nous pouvons nous rendre compte que ces apprenants sont habitués à s'exprimer à l'oral, et qu'ils ne rencontrent pas de difficultés particulières pour comprendre des phrases simples formulées par un locuteur natif dans des

²⁹ Sur le CD, dans 3-Dialogues simulés : Au snack apprenant 8 et enseignant 1 12.06.2012.

³⁰ Sur le CD, dans 3-Dialogues simulés : Au snack apprenant 12 et enseignant 1 07.06.2012.

situations proches de la vie quotidienne. Aucun apprenant n'a demandé d'éclaircissement ou encore la reformulation d'énoncés.

En ce qui concerne la production orale, je souhaitais également enregistrer des dialogues simulés entre apprenants, cela n'a été possible que dans mon groupe entre l'apprenant 8 et l'apprenant 12, puisque dans l'autre groupe l'apprenant 14 est le seul apprenant à être venu en cours au mois de juin. Deux enregistrements ont été faits, il s'agit de scènes de la vie quotidienne choisies par les apprenants selon ce que nous avons vu dans le livre de l'élève au cours de la formation.

Lors du premier enregistrement, la consigne du dialogue simulé était « Vous entrez dans un magasin, vous achetez quelque chose, et vous demandez les horaires d'ouverture et de fermeture ». Les apprenants ont choisi de jouer la scène dans une boulangerie, l'apprenant 8 a pris le rôle du boulanger et l'apprenant 12 du client. A l'écoute du dialogue³¹, nous constatons que les apprenants ont bien respecté les consignes qui avaient été données. Ils n'ont pas rencontré de difficultés particulières. Les formules de salutation, de prise de congé, de remerciement sont bien utilisées, ainsi qu'un langage formel adapté à la situation. Nous pouvons remarquer quelques fautes de langues qui n'empêchent pas la compréhension du dialogue : « quelque autre chose » pour « autre chose », « combien ça coûte ? » pour demander un prix total au lieu de « Combien je vous dois ? / Combien ça fait ? », « 20 h le soir » pour « 8h du soir », et enfin « tout le jour » pour « toute la journée ». Je retiens particulièrement l'erreur sur le prix, puisqu'elle était déjà apparue dans d'autres dialogues simulés³², mais aussi celle concernant l'heure, car donner l'heure était un des objectifs de ce dialogue simulé. En effet, les différentes façons de dire l'heure, c'est-à-dire l'heure officielle formelle et l'heure dans la conversation, faisaient partie des objectifs grammaticaux de la leçon 1 du dossier 4. Je m'étais d'ailleurs inspirée de l'exercice 7 (cf. image 14) de cette leçon pour les consignes de ce dialogue simulé. Pour donner l'heure à l'oral, l'apprenant 8 a dit « de 8h à 20h le soir », la formulation attendue était : « de 8h du matin à 8h du soir ». Par ailleurs, nous remarquons que les apprenants s'entraident à plusieurs reprises lorsque l'un entre d'eux rencontre des difficultés et cherche ses mots, le deuxième intervient comme pourrait le faire un natif (de 00:40 à 00:42 et de 00:54 à 00:57). Dans ce cas-là, c'est l'apprenant 8 qui intervient les deux fois pour aider l'apprenant 12. Cependant, comme dans l'autre dialogue

³¹ Sur le CD, dans 3-Dialogues simulés : A la boulangerie apprenant 8 et apprenant 12 12.06.2012.

³² Sur le CD, dans 3-Dialogues simulés : Au snack apprenant 8 et enseignant 1 12.06.2012.

simulé que j'ai analysé³³, l'apprenant 8 a rarement construit des phrases avec des verbes, deux contre quatre pour l'apprenant 12.

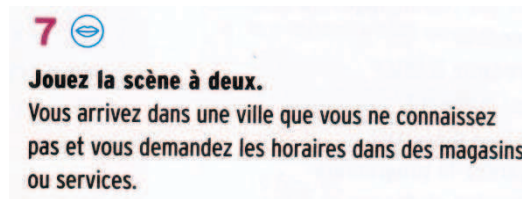


Image 14: Exercice de production orale en groupe *Alter Ego, Méthode de français 1*, dossier 4 leçon 1, p.67.

Lors du deuxième enregistrement, la consigne était « Par groupe de deux, proposez une invitation, acceptez ou refusez, dites pourquoi vous acceptez ou refusez en quelques mots simples ». Pour ce dialogue³⁴, les apprenants ont choisi de jouer la scène d'un appel téléphonique. Les consignes ont été respectées, bien que les apprenants aient joué un dialogue assez long (presque trois minutes) et utilisé des mots et expressions peu simples à leur niveau. Ils ont fait quelques fautes de langue, mais le dialogue reste néanmoins très correct pour des apprenants de niveau A1/A1+. A mon avis, le seul problème de compréhension qui peut exister dans ce dialogue est le jour du rendez-vous que les apprenants fixent, puisque l'apprenant 12 dit dans un premier temps « ce samedi », l'apprenant 8 demande une confirmation à propos de la date « le samedi prochain ? » (de 00:32 à 00:43), puis vers la fin du dialogue l'apprenant 12 dit « je te téléphone le prochaine semaine pour... » (de 2:38 à 2:48). Il me semble que la confusion vient de la part de l'apprenant 12 puisque c'est lui qui a fixé le rendez-vous le samedi de la même semaine, et il dit ensuite qu'il rappellera l'apprenant 8 la semaine suivante pour confirmer le rendez-vous, comme s'il s'agissait du samedi de la semaine suivante. Cette erreur est passée inaperçue auprès de l'apprenant 8, ce qui n'aurait pas été le cas d'un locuteur natif qui aurait demandé un éclaircissement sur la date du rendez-vous. Sinon, en ce qui concerne le dialogue téléphonique amical, nous retrouvons bien les marques de celui-ci dans le dialogue simulé par les deux apprenants, avec l'utilisation de « allô », des formules de salutation et de prise de congé, ainsi que le tutoiement. Je dois signaler d'ailleurs, en ce qui concerne le tutoiement, l'autocorrection de l'apprenant 12 qui se rend compte seul de son erreur lors de l'utilisation d'un « vous » (de 00:25 à 00:28). Par ailleurs, nous pouvons noter l'adhésion à la réalité du dialogue téléphonique joué en début d'interaction (du début à 00:25) :

³³ *Ibid.*

³⁴ Sur le CD, dans 3-Dialogues simulés : Proposer une invitation apprenant 8 et apprenant 12 12.06.2012.

- Apprenant 8 : « Allô. »
- Apprenant 12 : « Bonjour [Prénom de l'apprenant 8]. »
- Apprenant 8: « [Prénom de l'apprenant 12] ? »
- Apprenant 12 : « Oui, ça va ? »
- Apprenant 8 : « Ça va bien, et toi ? »
- Apprenant 12 : « Bien, merci. [...] »

Par ailleurs, à l'écoute du dialogue, nous pouvons remarquer que les apprenants ont bien utilisé l'intonation pour marquer les différents types de phrases (interrogations et affirmations). En ce qui concerne la prononciation, celle-ci n'empêche pas la compréhension du message bien qu'il y ait quelques phonèmes mal prononcés par les deux apprenants, comme les nasales, le [r], ou encore la prononciation fautive de certaines finales (« je te téléphone », « aller », etc.). Nous pouvons noter cependant la bonne prononciation de « neuf heures » par les deux apprenants. Du côté de la linguistique, il y a quelques fautes de langue, comme la place de l'adjectif (« un fantastique bar », « le prochaine semaine ») c'est-à-dire l'ordre des mots dans la phrase, problème qui se retrouve également dans la formulation d'une question (« est-ce que c'est où ? »), mais aussi des erreurs sur le genre ou le nombre des déterminants employés (« le prochaine semaine », « ton amis »), ou encore quelques petites erreurs sur les verbes (« tu pouvons » et « nous pouvons rencontrer ») et enfin la préposition « à » employée devant des prénoms, dû à une superposition du français et l'espagnol (« nous pouvons voir à Marie et à Louis »). Enfin, j'interviens à un moment afin d'aider l'apprenant 8 qui reste muet au moment de demander le lieu du rendez-vous (2:00).

En plus d'une sommaire présentation du travail réalisé en présentiel, les différentes analyses menées ici m'ont permis de présenter d'une certaine manière le niveau acquis par les trois apprenants ayant suivi l'ensemble de la formation.

Si je me réfère à l'échelle globale du CECRL en ce qui concerne le niveau commun de compétences A1 (Conseil de l'Europe, 2001 : 25), nous pouvons constater que celui-ci a été atteint :

Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant - par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. - et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Afin d'évaluer plus particulièrement les apprenants en compréhension orale et production orale, je me suis bien évidemment référée aux descripteurs du CECRL³⁵ pour le niveau A1.

Pour le niveau commun de compétences A1, nous constatons que le niveau A1 a été atteint en compréhension orale : « Peut comprendre une intervention si elle est lente et soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens » (Conseil de l'Europe, 2001 : 55), ainsi qu'en production orale : « Peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses » (Conseil de l'Europe, 2001 : 49).

8.2.2. L'autoformation complémentaire

Afin de mettre en évidence la complémentarité du travail proposé en ligne avec celui réalisé en présentiel, j'ai élaboré un tableau des contenus disponibles sur la plateforme³⁶.

Si nous comparons ce tableau des contenus en ligne avec celui d'*Alter Ego, Méthode de français I*³⁷, pour les dossiers 0, 1, 2, 3 et 4, nous pouvons constater que tous les contenus disponibles en ligne suivent ceux de la méthode pour chacun des dossiers. La progression est donc bien respectée, ainsi que le rôle de complémentarité de la formation en ligne qui permet de soutenir et de renforcer des contenus abordés en présentiel. Rappelons que les tâches qui permettraient principalement ce rôle de soutien des contenus linguistiques étaient des tâches fermées. Le choix de celles-ci a été motivé par les objectifs visés par le dispositif. Rappelons qu'une majorité de ces tâches a été réalisée par les apprenants, notamment celles correspondant aux dossiers 1 et 2, puisque par la suite le nombre d'apprenants qui venait en cours a fortement diminué jusqu'à la fin de la formation. Cependant, ceux qui ont suivi la formation entièrement se sont relativement peu investis dans le travail en ligne correspondant aux dossiers 3 et 4.

En ce qui concerne ce tableau, je voudrais signaler que le thème 8 contient la tâche « Faites découvrir votre ville ! » qui visait un travail collaboratif à distance, mais qui n'a pu être réalisée par manque d'apprenants et de temps, comme je l'ai déjà expliqué. En effet, j'avais tout d'abord prévu que les apprenants réalisent cette tâche totalement à distance en

³⁵ En annexe 13.

³⁶ En annexe 14.

³⁷ En annexe 3.

binôme. Puis, suite à la diminution des effectifs en présentiel, j'avais pensé mettre des ordinateurs à disposition des apprenants venant en cours aux mois de mai et juin, afin que cette tâche soit quand même réalisée. Cependant, cela n'a pas été possible puisqu'un des deux apprenants n'est presque jamais venu en cours. Ces deux apprenants n'ont donc coïncidé que lors de très peu de séances, durant lesquelles, j'ai finalement préféré réaliser les enregistrements des productions orales analysées précédemment et donc, abandonner l'idée de la réalisation de cette tâche. Il me semble quand même dommage que les apprenants ne se soient pas investis dans ce travail à distance en binôme, puisque celui-ci visait un travail collaboratif qui permettait la communication en ligne. La tâche finale était la réalisation d'un PowerPoint qui présenterait une promenade dans une ville que les apprenants auraient choisie, ils endossaient ainsi le rôle d'un *greeter*.

Par ailleurs, je voudrais revenir plus particulièrement ici sur les tâches ouvertes que les apprenants ont réalisées dans le cadre de l'autoformation complémentaire. Il s'agissait de tâches de compréhension orale à partir de vidéo. Au total six tâches différentes ont été proposées aux apprenants, mais très peu d'entre eux les ont réalisées à l'exception de la première. Nous verrons plus loin quelles en sont les raisons grâce à l'analyse des réponses au questionnaire de fin de projet que les apprenants ont rempli. Je réaliserai donc une analyse des tâches rendues par les apprenants pour la tâche intitulée « La jumelle de Mona Lisa »³⁸. Je dois néanmoins signaler que lors de la mise en ligne de cette tâche, début février, seulement 10 apprenants sur les 13 qui s'étaient inscrits à l'autoformation complémentaire ont continué à suivre la formation en présentiel. Sur ces 10 apprenants, cinq ont rendu la tâche. Ce sont ces tâches que j'analyserai.

Tout d'abord, en ce qui concerne cette tâche, je dois préciser que les questions posées dans le questionnaire étaient des questions ouvertes, elles étaient au nombre de six. En observant les tâches rendues³⁹ par les apprenants, en premier lieu nous pouvons nous rendre compte que tous les apprenants ne se sont pas investis de la même manière dans celle-ci. Certains se sont contentés de formuler des réponses très courtes qui parfois ne comprennent même pas de verbe. Au contraire, d'autres se sont réellement impliqués et ont formulé des réponses beaucoup plus élaborées. En contrepartie, ces derniers ont fait plus de fautes de langue dans leurs réponses. Toutefois, le travail réalisé a été, selon moi, plus intéressant pour l'apprenant qui a fait l'effort de rédiger ses réponses et donc de construire des phrases (par

³⁸ En annexe 15.

³⁹ En annexe 16.

exemple : la tâche réalisée par l'apprenant 7). La compréhension orale était d'ailleurs guidée par les questions posées, puisqu'elle suivait une progression. De plus, les apprenants prenaient connaissance des questions avant la visualisation de la vidéo, afin qu'ils sachent à quelles informations ils allaient devoir s'intéresser. D'autre part, ils pouvaient s'appuyer sur les questions afin de formuler leurs réponses, ce qui généralement n'a pas été fait, à l'exception de quelques-uns. Toutefois, le contenu de la vidéo a très bien été compris par l'ensemble des apprenants ayant réalisé la tâche, même si souvent les réponses n'ont pas été étayées ou sont restées incomplètes. Bien que l'objectif de cette tâche soit bel et bien la compréhension du document vidéo, il me semble que le minimum aurait été de faire un effort sur la formulation des réponses afin de travailler sur la langue écrite. Je dois préciser que ces constatations peuvent être généralisées à l'ensemble des autres tâches proposées. Tout d'abord, très peu d'apprenants les ont rendues. Ensuite, un seul apprenant a réellement fourni un travail proche de ce qui été attendu, les autres ont vraiment fait un travail *a minima*. En ce qui concerne les fautes de langue dans les tâches rendues pour « La jumelle de Mona Lisa », nous pouvons remarquer qu'il s'agit souvent de problèmes d'emploi de prépositions, qui ont d'ailleurs également été mises en évidence lors de l'analyse des productions orales, ou encore de fautes liées à des emplois qui n'ont pas encore été abordés à ce niveau.

En ce qui concerne l'ensemble de ces tâches de compréhension orale, pour chacune d'entre elles les apprenants avaient un document *Word* du même format que celui de la tâche analysée précédemment. Comme je l'ai dit, très peu de ces tâches ont été réalisées par les apprenants, j'essaierai d'en savoir un peu plus sur les raisons lors de l'analyse des réponses au questionnaire de fin de projet. Afin de ne pas lasser les apprenants en proposant toujours le même type de tâches, j'ai pourtant essayé de proposer d'autres tâches de compréhension orale bien que fermées. Il s'agissait de quiz, ces derniers ont d'ailleurs plutôt été réalisés par les apprenants. De plus, j'ai pu constater que, d'une manière générale, les apprenants ont répondu correctement aux questions posées, et que dans le cas contraire certains ont refait les quiz plusieurs fois.

Enfin, en relation avec les vidéos de correction phonétique, elles n'ont été visionnées que par certains apprenants, même s'il est vrai que je les ai mises en ligne tardivement. Le fait qu'elles aient été conçues pour un public d'apprenants hispanophones m'avait semblé très intéressant, puisque les phonèmes abordés sont ceux qui posent le plus problème à ce public. Toutefois, il me semble que les apprenants ne les ont pas exploitées de manière satisfaisante

en vue des retours du travail effectué par ces derniers pendant les séances en présentiel. En effet, ils ne se sont apparemment pas investis dans ce travail d'autocorrection phonétique, mais ont juste visionné les vidéos. Le travail effectué est donc insatisfaisant en vue des objectifs visés par la mise en ligne de ces vidéos.

8.3. Les acteurs du dispositif

8.3.1. L'avis des apprenants

Afin de recueillir l'avis des apprenants sur le dispositif, deux questionnaires⁴⁰ ont été conçus. Le premier était destiné aux apprenants qui ont participé à l'autoformation complémentaire, c'est-à-dire aux apprenants des groupes 1 et 2, pour lesquels j'étais la tutrice en ligne mais aussi l'enseignante. Le deuxième questionnaire était destiné aux apprenants du groupe 3 qui n'ont pas souhaité y participer. Il s'agit donc d'en connaître les causes mais aussi de recueillir leur avis sur leur formation. Ce recueil de données s'est effectué dans la langue des apprenants afin d'obtenir des informations précises.

Tout d'abord, je vais m'intéresser aux réponses formulées par les apprenants qui ont réalisé leur apprentissage du français dans le cadre du dispositif hybride, c'est-à-dire ceux ayant mis à profit l'autoformation complémentaire. Seulement deux apprenants sont venus en cours au mois de juin, j'ai donc envoyé le questionnaire⁴¹ par e-mail à l'ensemble des apprenants inscrits en début de formation. J'ai pu recueillir sept questionnaires renseignés⁴². Dans ce questionnaire, 24 questions ont été posées. Elles visaient à recueillir des informations sur les comportements des apprenants, leur opinion quant au dispositif hybride, leurs représentations sur l'introduction des TICE dans la situation d'enseignement/apprentissage du français, mais aussi des informations sur le soutien apporté à l'apprentissage, ainsi que leur niveau de satisfaction quant à la formation. Ce recueil avait également pour objectif d'apporter des éléments de réponses à certaines constations faites lors de l'analyse du travail réalisé en ligne.

⁴⁰ En annexe 17 et 19.

⁴¹ En annexe 17.

⁴² En annexe 18.

Le recueil d'informations auprès des apprenants a permis de mettre en évidence que ces derniers organisaient généralement leur temps d'apprentissage du français en dehors des cours, même si certains ont déclaré que leur emploi les empêchait d'étudier autant qu'ils le souhaiteraient. Ils dédiaient généralement d'une à cinq heures par semaine à l'apprentissage du français, confirmant ainsi la véracité des informations obtenues lors de l'analyse des besoins. Cependant, si je me base sur ces informations, cela voudrait dire que le volume d'activité des apprenants n'a pas été augmenté, alors qu'il s'agissait d'un des buts du dispositif. Ils auraient alors substitué du temps d'étude du français consacré à diverses activités avant la mise en place du dispositif, par du temps employé à réaliser des activités en ligne sur la plateforme. Pendant ces temps d'apprentissage, ils ont dit revoir ce qui avait été vu en cours, faire des exercices du cahier d'activité ou encore des tâches sur la plateforme. Rappelons que lors de l'analyse des besoins une majorité d'apprenants avaient déclaré utiliser Internet pour compléter les séances en présentiel. Avec la mise en place de la plateforme d'apprentissage, seulement un apprenant, parmi les sept ayant répondu au questionnaire, a déclaré continuer à utiliser la Toile pour compléter son apprentissage. Il s'agit d'un apprenant qui continue à étudier le français mais qui ne vient plus en cours depuis fin mars, puisqu'il est parti travailler en France pour quelques mois. Il apparaît donc logique qu'il utilise Internet puisqu'il réalise seul son apprentissage au jour d'aujourd'hui.

En ce qui concerne le dispositif hybride et donc l'introduction des TICE dans des situations d'apprentissage de langues étrangères, tous les apprenants semblent avoir des représentations positives. En effet, ils pensent tous que celles-ci peuvent être bénéfiques et être mises au service de l'apprentissage. Voici quelques extraits de leurs réponses que j'ai traduites : « Les cours en présentiel doivent être complétés par des exercices en ligne, l'apprentissage d'une langue se fait au quotidien, il faut beaucoup s'exercer, et avec l'aide des nouvelles technologies l'apprentissage est plus dynamique et facile. » ; « La plateforme permet de prendre part à des activités interactives, des exercices autocorrectifs. Les documents vidéo et audio me paraissent très efficaces au moment d'apprendre une langue. » ; « C'est une forme d'apprentissage visuel et agréable, mais surtout, parce que ce qui est important pour apprendre une nouvelle langue c'est d'écouter et écouter pour se familiariser avec les sons et de répéter et répéter pour assimiler les connaissances. » Tous les apprenants interrogés ont reconnu préférer réaliser leur apprentissage dans le cadre du dispositif mis en place que de manière traditionnelle. Un des arguments souvent mis en avant par ces derniers est que l'apprentissage se voit renforcé et continue en dehors de la classe : « De manière traditionnelle, l'apprentissage se limite aux heures de cours, dans notre cas trois heures par

semaine, c'est très peu de temps, avec l'aide de la plateforme tu peux renforcer les cours et avancer en vue du prochain cours, tu arrives donc ainsi plus préparé au cours suivant. » ; « Ça permet de renforcer des aspects de la langue qu'à la maison devant un livre tu ne pourrais pas revoir, par exemple la phonétique ». Les apprenants ne perçoivent donc plus l'espace et le temps d'apprentissage limités aux seules heures de cours données à l'académie. Ils sont aussi guidé par le tuteur en dehors des cours présentiel, puisque c'est lui qui met les contenus en ligne, les suit et les aide dans leur apprentissage en dehors de la salle de classe. Cette citation d'un apprenant vient renforcer et illustrer mon analyse : « La plateforme permet de continuer l'apprentissage en dehors des cours avec la présence de la professeure. L'apprentissage devient plus interactif, de plus nous pouvons renforcer ce qui a été vu en cours avec de nouveaux documents et exercices. Ça permet d'avancer plus rapidement dans l'apprentissage de la langue. » Par ailleurs, en référence aux contenus en ligne, certains apprenants ont dit se sentir plus actifs et participatifs, et ont qualifié l'apprentissage comme étant plus interactif, amusant, agréable et rapide. J'ai donc pu constater que les représentations des apprenants sont très positives vis-à-vis du dispositif hybride. De plus, il semblerait que grâce à celui-ci, l'apprentissage soit devenu plus agréable, et que les apprenants se soient plus impliqués dans celui-ci. Toutefois, suite à l'analyse de la participation aux activités en ligne, j'avais constaté que les apprenants avaient dédié peu de temps à réaliser les tâches proposées. Ce travail semble néanmoins avoir été suffisant, pour que les apprenants aient ces ressentis, quant à leur apprentissage. Ces représentations positives ont néanmoins permis de dynamiser leur apprentissage.

Par ailleurs, tous les apprenants se sont bien rendus compte de l'étroite relation qu'il existait entre les contenus abordés en cours et ceux en ligne : « Les contenus étaient similaires à ceux des cours, de plus, dans certains cas, ceux-ci s'adaptaient directement à nos demandes. » Par ailleurs, ils ont particulièrement apprécié que ces derniers soient rendus disponibles au fur et à mesure qu'ils étaient abordés en cours, à l'exception d'un apprenant, c'était d'ailleurs celui qui réalisait généralement les tâches aussitôt qu'elles étaient mises en ligne, le rythme a donc été trop lent pour lui. Toutefois, tous les apprenants ont déclaré être satisfaits voire très satisfait par les contenus mis en ligne, ainsi que par les ressources d'aide disponibles directement en lien sur la plateforme (dictionnaires, conjugueurs, etc.).

En ce qui concerne les questions posées sur les contenus en ligne, il a été demandé aux apprenants si ces derniers les ont aidés à progresser dans leur apprentissage du français. Ils ont répondu affirmativement à l'unanimité. Dans leurs réponses, le verbe « renforcer » a été utilisé par tous les apprenants, c'est-à-dire que, pour eux, le travail en ligne a joué un rôle de

renforcement des cours en présentiel. En mettant en place le dispositif hybride, un des objectifs était d'apporter un soutien à l'apprentissage. Celui-ci semblerait donc avoir été atteint, en tout cas en ce qui concerne les représentations des apprenants ayant participé à l'autoformation complémentaire.

Par ailleurs, j'ai cherché à savoir quelles activités ont été le plus utiles aux apprenants. Les réponses obtenues ont vraiment été très diverses. Cependant, deux tendances se dégagent : une préférence pour les tâches en relation avec la grammaire, le vocabulaire et la phonétique, et une autre envers les tâches de compréhension orale à partir de vidéo et les vidéos de correction phonétique. La première tendance semble toutefois s'imposer. Je ne peux que constater que cette préférence ne s'était pas exprimée lors de l'analyse des besoins, puisque les exercices de grammaire n'avaient été demandés qu'à hauteur de 5%, et ceux sur le lexique à 3%. Cette constatation confirme donc la préférence des apprenants pour les tâches autocorrectives. Celle-ci avait d'ailleurs été mise en évidence lors de l'analyse des données du travail réalisé en ligne. Il s'agit plus particulièrement d'une préférence envers les tâches autocorrectives qui portaient sur la grammaire et la phonétique. Cet attrait pour la grammaire est assez commun chez les apprenants, notamment les débutants, il semblerait donc que je n'aie pas réussi à modifier leurs représentations et leurs comportements. Quant à la timide réalisation des tâches ouvertes, voici quelques raisons avancées par les apprenants : « A ce niveau, nous n'avons pas beaucoup de contacts avec le français, nous aimons plus les exercices écrits. Pour ce qui est de ceux oraux, ayant un niveau débutant, nous nous perdons dans la compréhension. » ; « C'est plus facile de faire un clic que de rédiger une phrase. De plus, la correction est immédiate. » ; « On met moins de temps pour réaliser les activités autocorrectives [...]. On peut faire beaucoup d'exercices en peu de temps et revoir plus de choses. » ; « [...] les activités autocorrectives demandent moins de temps et sont plus faciles. En tant que groupe de niveau A1, pour nous, la compréhension orale est plus difficile, et nous demande un grand effort ». D'après les déclarations des apprenants, deux choses sont mises en évidence quant au peu de tâches ouvertes de compréhension orale à partir de vidéo réalisées : leur difficulté, mais aussi l'investissement en temps qu'elles impliquent. Les apprenants les ont donc trouvées trop difficiles, raison apparemment pour laquelle très peu ont été rendues. Cependant, la remarque concernant le temps nécessaire à leur réalisation indique également un manque d'implication personnel de la part des apprenants.

Par ailleurs, il a été demandé aux apprenants de porter un jugement sur leur activité en ligne, ils l'ont estimée insuffisante pour un d'entre eux, suffisante ou encore satisfaisante pour les autres. Quelques apprenants font donc preuve d'une certaine lucidité quant au travail

réalisé en ligne. Comme nous avons pu le constater lors de l'analyse de la participation à l'autoformation complémentaire, certains apprenants se sont vraiment peu investis, en être conscient est déjà une chose importante.

Il a également été posé quelques questions sur le tutorat en ligne. Les apprenants ont tous déclaré en être très satisfaits, et ils ont tous trouvé le tuteur très présent. Cependant, il me semble que cette sensation est due au fait que j'étais aussi leur enseignante, les tâches nécessitant l'intervention du tuteur étant peu nombreuses. Cela ne veut pas dire que le tutorat en ligne était minimum. En effet, j'ai suivi de très près les activités réalisées par les apprenants afin de les encourager, mais aussi de les relancer en cas de travail jugé insuffisant, je corrigeais également les tâches ouvertes. De plus, je me suis fréquemment servi du présentiel pour réguler le travail à distance. D'où peut-être cette sensation des apprenants de grande présence du tuteur. Voici quelques réponses obtenues sur le tutorat : « La professeure s'est beaucoup préoccupée de ce que nous faisons en cours et sur l'ordinateur. En cours, elle posait des questions sur les problèmes rencontrés en ligne au moment de faire les exercices. » ; « J'ai été surpris de la rapidité des réponses et d'un suivi qui n'est pas habituel sur ce type de plateforme, très bien. » ; « Les réponses étaient très rapides, même le week-end (le même jour ou au pire le jour suivant). »

Les apprenants ont également mentionné que les contenus ainsi que le suivi en ligne les ont incités à s'investir plus dans leur formation : « Les connaissances apprises ont été renforcées. La professeure étant attentive à ce qui se passait sur la plateforme et à ce qui était réalisé en cours, nous nous sentions plus obligé de réaliser les exercices, ce qui nous aidait à consacrer plus de temps à la matière. » ; « Ce qui a été vu en cours a été renforcé. Ça m'a aidé à consacrer plus de temps à la langue que si je n'avais pas eu accès aux contenus en ligne. Insistant sur l'importance d'un travail constant, la professeure a réussi à ce que je sois plus actif dans ma participation. De plus, le français me paraît difficile à apprendre, au niveau de la compréhension et l'expression orale, ça m'a aidé dans ce sens. »

Pour terminer, tous les apprenants ont déclaré avoir atteint les objectifs qu'ils s'étaient fixés et être satisfaits de l'enseignement reçu : « Nous avons appris beaucoup de choses qui vont nous aider à nous défendre dans la vie quotidienne, bien sûr, il reste beaucoup de choses à voir et à apprendre. » ; « J'ai réussi à acquérir une base en français pour pouvoir suivre mes cours à l'université. » ; « Je suis venu travailler en France après seulement quelques mois de cours, à mon arrivée, j'ai pu me défendre et me débrouiller au quotidien. »

En vue de l'amélioration du dispositif, il a été demandé aux apprenants s'ils avaient des observations ou des suggestions, peu d'entre eux ont répondu à cette question. Pour ceux

qui l'ont fait, ils ont demandé plus d'activités et des contenus théoriques. Si tout le travail proposé en ligne avait été réalisé, je pourrais comprendre que des activités supplémentaires soient demandées, mais ça a été loin d'être le cas. En ce qui concerne les contenus théoriques, la théorie est traitée en présentiel, dans le cadre d'une autoformation complémentaire, il ne m'a pas semblé utile de mettre des contenus théoriques en ligne. Les apprenants les ayant demandés font partie de ceux qui ont dû interrompre leur formation avant la fin et qui ont continué à réaliser des tâches en ligne. Ces apprenants ne suivant plus de cours en présentiel, des besoins de contenus théoriques sont apparus afin de continuer à apprendre le français par eux-mêmes, ce qui explique cette demande.

En ce qui concerne les apprenants du groupe 3, c'est-à-dire ceux qui n'ont pas mis à profit l'autoformation complémentaire, un questionnaire⁴³ a été élaboré à leur attention afin de recueillir des informations quant à leur apprentissage du français à l'académie, mais aussi afin de connaître les raisons pour lesquelles ils n'ont pas utilisé le nouvel environnement d'apprentissage qui leur avait été proposé. Je dois préciser que les apprenants qui composaient ce groupe étaient peu nombreux, un seul a suivi l'ensemble de la formation, mais deux questionnaires⁴⁴ ont été renseignés, puisque ces questionnaires ont été remplis au mois de mai, quand il y avait encore deux apprenants dans ce groupe. Bien sûr, il sera difficile de tirer des conclusions définitives étant donné le peu de points de vue recueillis. Cependant, j'essaierai de dégager quelques tendances.

Tout d'abord, j'ai pu constater que ces apprenants n'organisaient pas leur temps d'étude du français. D'ailleurs, ils consacraient de 30 minutes à trois heures à la langue en dehors des trois heures de cours en présentiel, selon leurs déclarations. Leur investissement personnel dans leur formation a donc été relativement faible pour un apprenant, et plutôt satisfaisant pour l'autre, puisqu'il dédiait autant de temps à l'apprentissage que d'heures de cours en présentiel par semaine.

Ensuite, je me suis intéressée aux représentations de ces apprenants quant à l'introduction des TICE dans des situations d'enseignement/apprentissage de langues étrangères, afin de savoir si leurs représentations pouvaient être une cause de leur absence de participation à l'autoformation complémentaire. Cependant, ces derniers semblent avoir des représentations plutôt positives : « C'est beaucoup plus intéressant et adapté aux différents

⁴³ En annexe 19.

⁴⁴ En annexe 20.

besoins que peuvent avoir les élèves. » ; « C'est toujours mieux d'avoir plus de contact avec la langue. » ; « On peut prolonger les contenus et revoir des choses en ligne, ainsi c'est plus agréable d'étudier. » Malgré ces représentations positives, ces apprenants n'ont pas mis à profit l'autoformation complémentaire. Voici les raisons qu'ils ont exprimées : « Manque de temps, mais surtout par manque d'habitude. » ; « Je n'ai pas beaucoup de temps libre. Mais aussi, parce que ce n'était pas une obligation, ni une initiative du professeur qui nous donnait les cours. Par manque de temps, et je n'ai pas voulu m'y inscrire si je n'allais pas pouvoir m'y investir. » Lors de mon analyse, j'avais justement émis l'hypothèse que le fait que l'enseignant 2 ne soit pas à l'origine du projet pouvait être une des causes de l'absence de participation de ces apprenants à l'autoformation complémentaire. Cette hypothèse a donc été confirmée, même si ce n'est pas la seule. Il me semble que le minimum aurait quand même été d'aller voir sur la plateforme, ce qui était proposé. Cependant, ces apprenants ont également dit préférer étudier de manière traditionnelle avec leurs notes prises pendant les cours et avec le livre.

Par ailleurs, il leur a été demandé de s'exprimer sur les cours reçus en présentiel. Ces derniers disent être plutôt satisfaits, notamment en ce qui concerne la production orale : « Nous nous exerçons assez, plus particulièrement en fin de formation. Dans mon groupe, il y a eu peu de personnes, c'était donc plus facile. » ; « Nous étions peu, nous pouvions parler plus de temps. » Par contre, pour ce qui est de la compréhension orale, les apprenants estiment ne pas s'y être entraînés régulièrement : « Nous faisons que très peu d'écoutes. » ; « Dans le livre, il n'y a pas beaucoup d'exercices d'écoute, bien que le professeur les complémentait. Il m'est difficile de comprendre la langue orale et de me familiariser avec les sons, j'avais besoin de pratiquer plus. » La participation à l'autoformation complémentaire leur aurait permis de s'entraîner plus à la compréhension orale.

De plus, d'après ces apprenants, le nombre d'exercices réalisés que ce soit en cours ou chez eux a été insuffisant, notamment les exercices grammaticaux ou encore de vocabulaire, et ils ont considéré que ceux-ci n'étaient pas en accord avec leurs besoins : « j'aime l'enseignement plus créatif, les jeux, les travaux en groupe. » Ces déclarations mettent en évidence certaines failles dans la pédagogie employée par l'enseignant 2. Un des apprenants a dit qu'il aurait aimé : « S'exercer à la production orale par deux, en groupes et non pas seulement avec le professeur. » Ces déclarations indiquent clairement que cet enseignant ne décentre pas la parole dans ses cours, c'est-à-dire que peu d'échanges ont lieu entre apprenants.

Malgré les critiques sur l'enseignement dispensé, les apprenants estiment que la formation s'est déroulée de manière satisfaisante : « J'ai appris plus que ce que je pensais. » ; « Il y a eu peu de personnes et j'ai donc pu bien profiter du cours. » ; « J'ai pu renforcer et me rappeler de ce que j'avais oublié, maintenant j'ai une bonne base en français. » Face aux critiques formulées, il m'apparaît néanmoins assez étrange que les apprenants n'aient pas mis à profit l'autoformation complémentaire.

En comparaison du niveau de satisfaction des apprenants ayant réalisé leur apprentissage dans le cadre du dispositif hybride et celui de ceux l'ayant faite dans le cadre d'un enseignement traditionnel, les apprenants qui ont participé au dispositif hybride sont plus satisfaits des cours, et leurs besoins comme apprenants sembleraient avoir été plus comblés que pour ceux qui ont suivi un apprentissage traditionnel. Il est vrai qu'il est difficile de déterminer la véracité des réponses obtenues des apprenants pour lesquels j'étais également l'enseignante. Cependant, un certain nombre d'entre eux ne venant plus en cours, les informations communiquées devraient alors être exactes. Toutefois, peu de questionnaires ont été recueillis, il est donc difficile de tirer des conclusions claires et définitives sur le niveau de satisfaction des apprenants, notamment ceux du groupe 3.

Selon moi, même si le temps dédié au travail en ligne n'a pas permis une augmentation significative du temps d'exposition à la langue, celui-ci a permis de renforcer et de soutenir l'apprentissage du français des apprenants des groupes 1 et 2, comme ces derniers l'ont souligné. Cet objectif visé par le dispositif a donc été atteint. Les apprenants n'ayant pas participé à l'autoformation complémentaire n'ont eux bénéficié d'aucun autre soutien que celui apporté lors des cours en présentiel grâce à la pédagogie mise en place par l'enseignante 2. Cependant, j'ai pu mettre en évidence que certains des besoins des apprenants que j'avais constatés en amont de la mise en place du projet, notamment en compréhension orale, sont ici mis en évidence par les déclarations des apprenants qui n'ont pas participé à l'autoformation complémentaire (déficit d'activités de compréhension orale).

8.3.2. L'avis des enseignants

Tout d'abord, je dois rappeler que j'étais la tutrice en ligne, mais aussi l'enseignante de deux des trois groupes d'apprenants intégrés au projet.

L'enseignant 2 qui donnait cours au troisième groupe n'a pas souhaité prendre part à celui-ci, j'ai élaboré un questionnaire⁴⁵ à son intention afin d'obtenir des informations sur la méthodologie employée dans ses cours, ses représentations quant à l'introduction des TIC, les raisons pour lesquelles il ne s'est pas investi un minimum dans le projet, et enfin le niveau des apprenants, c'est-à-dire si les objectifs d'apprentissage ont été atteints ou non.

En ce qui concerne l'investissement de l'enseignant 2 dans le projet, bien sûr il s'agissait de ma mission de stage, ce qui pourrait expliquer qu'il ne se soit pas senti concerné par celui-ci. Cependant, le problème qui se pose ici est bien autre. Bien que la direction de l'Instituto Hispano Francés fasse régulièrement pression sur l'ensemble des enseignants de l'académie, afin qu'ils s'impliquent dans les différents projets liés à l'introduction des TICE dans les situations d'enseignement/apprentissage des langues étrangères qui y sont enseignées, aucune rémunération des heures de développement n'est prévue. Par conséquent, grand nombre d'enseignants ne souhaitent pas s'investir dans ces projets.

Par rapport au dispositif hybride, j'ai pu constater qu'aucun des trois apprenants du groupe 3 ne s'est inscrit à l'autoformation complémentaire. Selon moi, cela est clairement dû au manque d'investissement de l'enseignant 2 dans le projet, un des apprenants l'a d'ailleurs évoqué dans ses réponses au questionnaire de fin de projet. En effet, parmi les apprenants que j'avais en cours, un seul des 13 ne s'est pas inscrit sur la plateforme. Il s'agissait d'un apprenant ayant arrêté les cours au mois de janvier, c'est-à-dire au tout début de la mise en place du dispositif.

Quant à l'enseignement/apprentissage du français pour ce groupe d'apprenants, l'enseignant 2 a déclaré dans ses réponses au questionnaire⁴⁶ que les objectifs ont été atteints, puisqu'il se dit être « plus exigeant que les objectifs requis. » De plus, celui-ci considère que les apprenants ont été plutôt assidus, ce qui a été confirmé lors de l'étude de l'assiduité aux cours en présentiel. Par ailleurs, l'enseignant 2 a qualifié d'assez satisfaisant l'investissement personnel des apprenants, que ce soit pendant les cours ou en relation avec le travail donné à faire à la maison. En ce qui concerne la méthodologie employée dans les cours en présentiel, cet enseignant a utilisé la méthode *Alter Ego, Méthode de français 1*, puisque celle-ci est imposée par l'académie. Par contre, celui-ci n'a pas mis à profit les vidéos qui l'accompagnent. Les raisons évoquées sont les suivantes : « trop limitées, pas très exploitables

⁴⁵ En annexe 21.

⁴⁶ En annexe 22.

et manque de motivation. » Il est vrai que certaines des vidéos sont difficiles à exploiter avec des apprenants débutants, cependant elles sont en relation avec les thèmes abordés dans chaque dossier du livre de l'élève. En plus de la méthode, d'autres ressources ont été utilisées pour compléter l'apprentissage, principalement en ce qui concerne la grammaire et le vocabulaire. Certaines ressources ont été tirées d'Internet : « des articles de presse principalement et parfois des vidéos, mais rarement. » Ces informations permettent de mettre en évidence que finalement les apprenants n'ont travaillé que très peu à partir de ressources vidéos et audio, puisque les vidéos de la méthode n'ont pas été utilisées et donc seuls les documents audio ont été exploités. Ces constatations rejoignent donc les remarques formulées par les apprenants en réponses au questionnaire, dans lequel ils avaient exprimé un manque d'activités de compréhension orale. En comparaison avec les groupes d'apprenants ayant participé à l'autoformation complémentaire, ces remarques ne sont pas apparues, probablement parce que le travail en ligne proposait des tâches permettant de travailler cette compétence.

Ces constatations me permettent déjà, dans une certaine mesure, de mettre en évidence l'importance du rôle de l'autoformation complémentaire. Celle-ci a permis de compléter les cours, d'apporter un soutien aux apprenants dans leur apprentissage du français, mais aussi de pallier ce manque d'activités de compréhension orale que j'avais constaté en tant qu'enseignante à l'Instituto Hispano Francés depuis plusieurs années. Il semblerait donc que la mise en place du dispositif ait permis de combler ce manque d'activités de compréhension orale pour les apprenants s'étant investis un minimum dans l'autoformation complémentaire. Cependant, il me paraît important de signaler que la seule raison de ce problème ne serait être rejetée seulement sur l'enseignant 2. En effet, le temps de cours en présentiel représente également une contrainte non négligeable dans toute situation d'enseignement/apprentissage.

En relation avec l'intégration des TICE dans des situations d'enseignement apprentissage, cet enseignant semble avoir des représentations plutôt positives : « cela facilite et agilise la tâche. » Quant au projet de dispositif hybride, celui-ci considère qu'« un travail complémentaire est toujours le bienvenu. » Par ailleurs, il a dit avoir incité les apprenants à mettre à profit l'autoformation complémentaire seulement au début, c'est-à-dire suite à l'analyse des besoins et au tutorat que j'avais réalisé auprès des apprenants. Il a déclaré ne plus les avoir incité par la suite « par manque de temps et d'implication ». Selon moi, les trois apprenants du groupe 3 n'ont donc pas été suffisamment encouragés par leur enseignant à découvrir ce nouvel environnement d'apprentissage. Ce manque d'implication est aussi probablement dû à certaines représentations négatives vis-à-vis de l'investissement des

apprenants dans leur formation : « [...] du travail complémentaire c'est très bien. Mais la majorité des élèves n'ont pas le temps, ou l'envie, hors de la classe, d'y dédier plus de temps. » Je ne peux qu'être assez d'accord avec cette remarque, il est vrai qu'une majorité d'apprenants ne s'investissent que très peu dans leur formation. C'est d'ailleurs probablement une des causes de la faible participation à l'autoformation complémentaire. Toutefois, je pense que c'est également à l'enseignant d'inciter les apprenants à s'impliquer et à prendre des responsabilités dans leur apprentissage. Bien sûr certains s'investissent d'eux-mêmes, pour les autres c'est à l'enseignant de rappeler l'importance d'un travail constant et régulier, afin que ces derniers se responsabilisent. Selon moi, la remarque de cet enseignant démontre, dans une certaine mesure, quelques failles dans la pédagogie employée, comme si ce manque d'investissement était une fatalité et qu'il ne pouvait rien faire pour y remédier.

En ce qui concerne les cours en présentiel, l'enseignant 2 pense qu'ils permettent aux apprenants de s'entraîner de manière satisfaisante à la compréhension et à la production orales. Cependant, cette opinion n'est pas tout à fait celle des apprenants. Rappelons que ceux-ci ont dit qu'ils auraient aimé réaliser plus d'activités de compréhension orale et pratiquer plus la production orale entre eux, qu'entre eux et l'enseignant. Du côté de la pédagogie, cet enseignant ne met donc pas en place la décentration dans ses cours, puisque celle-ci permet de favoriser les interactions entre apprenants. Les apprenants ont fait remarquer qu'il n'y a eu que très peu d'activités qui favorisaient les interactions entre eux, la parole étant centrée autour de l'enseignant 2. Par ailleurs, cet enseignant a déclaré que les apprenants rencontrent des difficultés en compréhension orale puisqu' « étant des débutants, l'oreille n'est pas encore habituée au français. », mais pas en production orale « Ne parlant que très peu dans leur langue maternelle, cela les oblige à développer rapidement leur production orale. » ; « Ayant des groupes réduits, la parole est libre et c'est mon rôle de donner à chaque élève le temps et les ressources afin de s'exprimer. » Ces déclarations semblent toutefois ne pas correspondre avec les représentations des apprenants quant à la formation. A mon avis, il faut justement que les apprenants soient exposés le plus possible à la langue afin d'éduquer leur oreille, et cela passe par de nombreuses heures d'écoute, or il semblerait que dans les cours, ce type d'activités aient fait défaut, en tout cas, c'est l'opinion des apprenants. Bien sûr, peu de questionnaires ont été recueillis, cependant ces derniers concordent en ces points.

La participation de ces apprenants à l'autoformation complémentaire aurait pu participer à résoudre certains des problèmes évoqués, même si ce n'est pas la seule solution possible, comme par exemple faire plus d'exercices de compréhension orale en cours.

L'autoformation complémentaire est une alternative au problème de la contrainte de temps, c'est-à-dire les trois heures de cours par semaine qui ne permettent pas forcément de proposer plus d'activités de compréhension orale. Il faut néanmoins pour cela que les apprenants s'investissent dans le travail proposé en ligne. D'ailleurs, l'enseignant 2 a fait référence à cette contrainte temporelle dans le questionnaire, il ne pense pas que les trois heures de cours par semaine soient suffisantes pour apprendre une langue étrangère : « trois heures, c'est un temps convenable mais pas suffisant. Un contact journalier me semble plus correct. » Je pense également qu'un contact journalier est beaucoup plus convenable, mais peu envisageable. En effet, les apprenants débutants rencontrent généralement de grandes difficultés en compréhension orale, ils en ont d'ailleurs fait mention dans leurs réponses aux questionnaires. Ils rencontrent plus de difficultés, mais ils ont également beaucoup plus de mal à s'investir pour les surpasser. Selon moi, il existe donc un manque d'implication personnelle de la part des apprenants, afin de se donner les moyens de progresser plus rapidement et d'acquérir de meilleures compétences de compréhension orale.

En ce qui me concerne, en amont de la mise en place du projet, j'avais constaté les problèmes évoqués précédemment, c'est pour ça que l'autoformation complémentaire m'était apparue comme une possible solution à leur résolution, mais pour cela la participation des apprenants serait bien sûr déterminante. Cependant, le lien présentiel/distance étant faible, les apprenants n'avaient aucune obligation de mettre à profit l'autoformation. Je peux donc être satisfaite dans une certaine mesure de la participation des apprenants, même si j'avais envisagé une plus grande implication de leur part. Je me rends compte maintenant que j'avais peut-être fixés des objectifs trop importants bien que je connaissais mon public et ses caractéristiques, ou bien je n'ai pas su quelle pédagogie mettre en place afin d'inciter les apprenants à s'investir plus.

Par ailleurs, je déplore qu'autant d'apprenants n'aient pas suivis entièrement la formation, ce qui ne permet pas de tirer des conclusions claires de la mise en place du dispositif hybride. Cependant, pour ceux qui ont suivis les cours d'octobre 2011 à juin 2012, les objectifs ont été atteints, les apprenants ont acquis un niveau A1/A1+. Un des deux apprenants (apprenant 8) rencontre néanmoins plus de difficultés que l'autre (apprenant 12). Cela est probablement dû à sa faible présence aux cours en présentiel (cf. tableau 4) mais aussi à son manque de travail personnel. En effet, il ne réalisait généralement pas le travail donné à faire à la maison, et s'est investi que très peu dans l'autoformation complémentaire (cf. tableau 5). En ce qui concerne l'assiduité des apprenants, comme nous avons pu le

constater lors de l'analyse réalisée (cf. tableau 4), la moitié d'entre eux a assisté de manière satisfaisante aux cours en présentiel (neuf sur seize). Il me semble important que les apprenants soient assidus pour le bon déroulement de la formation. Le travail donné à faire à la maison a généralement été fait, certains apprenants avaient un rythme de travail plutôt régulier, d'autres dédiaient peu de temps à la langue en dehors des cours. Naturellement, le travail effectué en dehors des cours en présentiel s'est senti dans la progression des apprenants. A mon avis, sur l'ensemble des apprenants, leur investissement personnel reste relativement insuffisant. J'ai pu constater qu'il existe de grandes différences d'implication entre les apprenants qui finalement créent de grands écarts de niveau. L'investissement de certains est plus que satisfaisant, alors que d'autres se contentent d'un travail *a minima*. Ces constatations sont peu compréhensibles, puisque l'académie est privée et que le coût de la formation reste relativement élevé.

En ce qui concerne mes cours, j'utilise la méthode *Alter Ego, Méthode de français 1*. Je mets à profit l'ensemble de la méthode, les apprenants ont en leur possession le livre de l'élève et le cahier d'activités, les tests de fin de dossier du guide pédagogique sont réalisés, ainsi que le travail sur les vidéos. Les apprenants s'évaluent grâce au portfolio. De plus, chaque trimestre une évaluation sommative est réalisée. Pour compléter mes cours, j'utilise la *Grammaire progressive du français* pour débutants, ainsi le *Vocabulaire progressif du français* également pour débutants, publiés chez Clé international. Parfois, j'utilise des documents tirés d'Internet mais assez rarement. Pour l'entraînement à la production orale, la décentration est favorisée, et des jeux de rôles, en relation avec ce qui a été vu en cours, sont réalisés. Certains contenus sont approfondis et des documents viennent également en complément des cours à la demande des apprenants. Cette flexibilité permet d'ajuster les cours aux besoins réels des apprenants. J'ai d'ailleurs fait preuve d'une assez grande flexibilité quant aux contenus en ligne, ce qui selon moi explique aussi la satisfaction des apprenants quant au dispositif hybride. Il me semble que la mise en place du dispositif a été bénéfique au niveau de l'apprentissage du français des apprenants. Bien sûr, ces bénéfices ne peuvent être clairement évalués puisqu'il faut également prendre en compte la progression normale des apprenants. Cependant, si je prends l'exemple de l'apprenant 7, celui qui a le mieux mis à profit le dispositif et qui a dû interrompre sa formation puisqu'il partait travailler en France après seulement six mois de cours, c'est-à-dire en ayant reçu environ 60 heures de cours présentiel. Celui-ci a déclaré avoir consacré trois à cinq heures par semaine à l'étude de la langue en dehors de l'académie, et a dédié un total d'environ sept heures à l'autoformation complémentaire. Dans ses réponses au questionnaire, il dit avoir pu se défendre en français à

son arrivée en France. En plus du travail réalisé en présentiel et des tâches en ligne, les apprenants ont dû réaliser le travail que je donnais à faire à la maison, comme par exemple des exercices du cahier d'activité.

Pour ma part, en amont de la mise en place du projet, j'avais déjà des représentations positives quant à l'introduction des TICE dans des situations d'enseignement/apprentissage de langues étrangères. Il me semble qu'elles pouvaient permettre de remédier aux contraintes temporelles des cours en présentiel, donnant la possibilité aux apprenants de revoir et d'approfondir les contenus traités en cours, et facilitant l'acquisition de compétences en français. Dans le cadre du dispositif hybride mis en place, il s'agissait ici plus particulièrement de compétences orales en français. Même s'il est difficile d'évaluer les progrès des apprenants, j'ai réalisé des évaluations en compréhension orale afin d'évaluer la progression des apprenants tout au long de la formation. De plus, à l'académie un nouveau groupe d'apprenants débutants s'est ouvert en février, ceux-ci n'ont pas été intégrés au dispositif afin d'effectuer des comparaisons. Grâce à la comparaison de ces évaluations, mais aussi à mon expérience professionnelle, j'ai pu constater certains progrès. Bien sûr, il nous faut également prendre en compte chaque apprenant et ses caractéristiques. Toutefois, j'ai pu constater des progrès significatifs en discrimination auditive entre ceux participants à l'autoformation complémentaire et les autres. Pour ce qui est de la production orale, elle était uniquement travailler en présentiel, l'acquisition de cette compétence est variable selon les apprenants. Cependant, les groupes réduits permettent de plus grands temps de parole pour les apprenants. C'est justement parce que les apprenants ne peuvent s'entraîner à la production orale qu'en présentiel, dans le cadre de l'enseignement à l'Instituto Hispano Francés ainsi que celui du dispositif hybride, que celle-ci doit occuper une place privilégiée dans les cours. Bien sûr, les apprenants débutants rencontrent de nombreuses difficultés en compréhension et production orales pendant les premiers mois d'apprentissage, mais la pratique d'activités donnant la possibilité de travailler ces compétences leur permet de peu à peu les surmonter et de progresser. Les temps de parole des apprenants sont importants, ainsi que la pédagogie mise en place (décentration, travail en petits groupes, points reprenant les erreurs de langue avec l'ensemble du groupe après les moments d'expression, etc.).

Selon moi, le dispositif hybride a permis de soutenir l'apprentissage des apprenants, mais aussi de dédramatiser les activités orales. En effet, même si la participation à l'autoformation complémentaire a été faible, les apprenants ont pu pratiquer des écoutes en dehors des cours alors qu'ils n'en avaient pas la possibilité auparavant. En effet, le CD joint à la méthode *Alter Ego* ne comprend qu'une petite quantité des exercices audio présents dans le

livre de cours, et le cahier d'activités est totalement dépourvu d'exercices de compréhension orale. Par ailleurs, j'avais remarqué que les apprenants appréhendaient ces activités orales, elles étaient même sujettes à des représentations négatives face aux difficultés rencontrées. Il m'a semblé que les apprenants étaient plus détendus à l'heure de réaliser ces activités en cours. Les travaux à distance ont permis d'enrichir les cours en présentiel et ont favorisé la centration de l'activité sur les apprenants ainsi que leur suivi. L'accompagnement pédagogique doit aider les apprenants à devenir acteur de leur apprentissage.

8.3.3. L'institution

Aucun questionnaire n'a été élaboré afin de recueillir des informations sur le niveau de satisfaction de l'institution quant à la mise en place du dispositif hybride. Toutefois, j'ai pu recueillir quelques données grâce à des échanges informels avec le directeur de l'Instituto Hispano Francés sur le projet.

Suite à la mise en place du dispositif hybride, le directeur de l'Instituto Hispano Francés s'est intéressé aux premières constatations quant à la mise à profit de l'autoformation complémentaire par les apprenants. En effet, la participation des apprenants a fait l'objet d'une attention particulière. Je dois rappeler que cette participation peut être considérée comme plutôt positive, puisque le lien présentiel/distance était faible dans le cadre du dispositif hybride (les apprenants n'avaient aucune obligation de participer à l'autoformation). Toutefois, cette participation reste insuffisante en relation avec les objectifs visés par le dispositif, même si une certaine amélioration de l'acquisition de compétences orales a été constatée, dans le cas de quelques apprenants. L'autoformation a néanmoins permis de soutenir et de renforcer l'apprentissage du français d'apprenants débutants. Pour l'équipe pédagogique, il s'agit donc de repenser certains aspects du dispositif, afin que les apprenants s'investissent plus dans l'autoformation.

Le directeur de l'Instituto Hispano Francés a été plutôt satisfait de la réalisation du projet que j'ai réalisé de manière relativement autonome. Le fait que les contenus en ligne soient en étroite relation avec ceux traités en présentiel lui est apparu très intéressant. Par contre, celui-ci n'est pas vraiment favorable à la création de nouveau matériel pédagogique, étant donné tout ce qui est prêt à être utilisé accessible sur la Toile. Par ailleurs, ce dernier reste favorable à la mise en ligne d'activité à caractère autocorrectif, puisque ce sont celles

qui favorisent la participation des apprenants. Toutefois, il me semble que cette préférence pour les tâches autocorrectives, ainsi que cette volonté que les enseignants ne créent pas de nouveau matériel didactique et pédagogique, cachent une logique d'économie financière, afin de ne pas rémunérer les enseignants comme concepteurs ou encore comme tuteurs en ligne. Je me permets d'avancer cette théorie, car je sais bien que les enjeux de ce projet de dispositif hybride sont avant tout économiques pour l'Instituto Hispano Francés. Dans les prochaines années, il s'agira de proposer des offres de formation de cours hybrides pour lesquelles les clients paieraient le service proposé en ligne. Ces cours hybrides pourraient être des autoformations complémentaires, ou encore des autoformations intégrées ou guidées.

Chapitre 9 - Bilan sur la mise en place du dispositif hybride

Suite aux analyses de données réalisées, je dresserai maintenant un bilan du dispositif hybride mis en place dans le cadre de mon projet de stage. Je dresserai tout d'abord un bilan quant aux objectifs visés et ceux atteints par le dispositif. Ensuite, je porterai un regard critique sur celui-ci, afin de formuler des propositions de remédiations aux problèmes constatés dans le but de son amélioration. Il s'agira de propositions en vue d'une intégration satisfaisante des TIC dans cette situation d'apprentissage du français à l'Instituto Hispano Francés.

9.1. Bilan sur les objectifs visés

En ce qui concerne les objectifs visés par le dispositif, il me semble aujourd'hui que ceux-ci avaient peut-être été trop élevés. En effet, je pensais que les apprenants allaient s'investir beaucoup plus dans l'autoformation complémentaire. C'est d'ailleurs pour cela qu'un des objectifs était d'augmenter le temps d'exposition des apprenants à la langue parlée, notamment *via* des tâches ouvertes de compréhension orale à partir de vidéos. D'ailleurs, j'aurais voulu pouvoir proposer plus de tâches de ce type, mais finalement devant la faible participation, ainsi que les différents rythmes des apprenants, j'ai dû être amenée à n'en proposer que relativement peu. Toutefois, suite aux analyses du temps dédié au travail en ligne de chaque apprenant, ainsi que des informations apportées par ces derniers, que ce soit à travers l'analyse des besoins, le questionnaire de fin de projet, ou encore dans leurs retours lors des cours en présentiel, il semble assez difficile de déterminer si le dispositif hybride mis en place a réellement permis d'augmenter le temps d'activité des apprenants. En effet, les apprenants ont déclaré passer autant de temps à l'étude du français lors de l'analyse des besoins et du questionnaire de fin de projet. Comme je l'ai déjà signalé, cela laisserait supposer que les apprenants aient substitué du temps qu'ils dédiaient à diverses activités lors de l'étude du français en dehors des cours avant la mise en place du dispositif, par du temps dédié au travail en ligne. Bien sûr, il n'est pas possible de généraliser ces constatations puisque peu d'apprenants ont suivi entièrement la formation et je n'ai pas pu recueillir les questionnaires de fin de projet pour tous les apprenants inscrits à la formation en octobre 2011. Cependant, suite à la mise en place de l'autoformation complémentaire, il semblerait

que les apprenants aient moins utilisé Internet afin de rechercher par eux-mêmes des ressources pour l'apprentissage de la langue.

Par ailleurs, cette année la conjoncture a été assez mauvaise, puisque des 16 apprenants, répartis dans les trois groupes de niveau débutant, inscrits au début de la formation, seulement trois sont venus jusqu'à la fin des cours. Un de mes groupes a d'ailleurs dû être fermé fin avril. L'académie ne maintient les cours que dans le cas de groupes d'au minimum trois apprenants pour des questions économiques, sauf pour le mois de juin où le nombre d'apprenants peut être inférieur à trois (les cours de juin sont offerts aux apprenants venus toute l'année).

Dans ces conditions, il me semble difficile d'évaluer les bénéfices que la mise en place du projet a pu apporter à la situation d'enseignement/apprentissage de compétences orales en français à des apprenants hispanophones débutants. J'ai pu néanmoins recueillir des données quant à la participation des apprenants à l'autoformation complémentaire, mais aussi les opinions de certains d'entre eux.

Tout d'abord, ces données m'ont permis de mettre en valeur le soutien apporté aux apprenants dans le cadre de leur apprentissage grâce à la mise en place d'une autoformation complémentaire. En effet, tous les apprenants qui ont rempli le questionnaire de fin de projet ont déclaré que l'autoformation complémentaire leur a permis de renforcer les contenus vus en présentiel et de réaliser des activités qu'ils n'auraient pas pu réaliser seuls chez eux dans le cadre d'une situation d'enseignement/apprentissage traditionnelle. Ils ont également déclaré que cette autoformation les a aidés à surmonter leurs difficultés et à progresser. De mon côté, ce bilan est plus mitigé, je pense qu'effectivement l'autoformation a permis de soutenir l'apprentissage, et de le renforcer grâce à la proposition de nouvelles activités en ligne. D'ailleurs, en comparaison avec d'autres apprenants, j'ai pu remarquer des progrès assez significatifs en discrimination auditive, reconnaissance et prononciation de certains phonèmes qui posent particulièrement problèmes à un public hispanophone, bien que ces constatations ne puissent pas avoir scientifiquement de validité, puisque la progression normale de chaque apprenant est également à prendre en compte.

Ensuite, bien que les apprenants aient déclaré dédier le même temps à l'étude du français, en dehors des cours en présentiel, en amont et après la mise en place de l'autoformation complémentaire, il me semble tout de même que celle-ci a permis une augmentation du volume d'activité des apprenants. En effet, en plus de l'autoformation

complémentaire, je continuais à leur donner des exercices ou des devoirs à réaliser à la maison auxquels ils devaient dédier du temps comme dans tout apprentissage traditionnel. Certes, le volume d'augmentation de l'activité évalué par rapport au travail réalisé en ligne reste en dessous des attentes créées par la mise en place du dispositif. Toutefois, la seule explication ne saurait seulement être un manque d'investissement et de prise de responsabilités de la part des apprenants dans leur formation. En effet, cela peut également s'expliquer par certains défauts du dispositif et de la pédagogie que je présenterai un peu plus loin (cf. *infra*, § 9.2., p.154). Bien sûr, il me semble quand même avoir constaté un manque d'investissement de la part des apprenants dans l'autoformation complémentaire. Cependant, cette constatation s'applique aussi régulièrement aux seuls cours en présentiel. En effet, un pourcentage non négligeable d'apprenants pense que la seule présence aux cours permet d'apprendre la langue. Ces derniers disent d'ailleurs ouvertement qu'ils n'ont pas de temps à dédier au français en dehors des cours, de leur vie professionnelle ou encore familiale, ils attendent alors tout des cours en présentiel. Toutefois, cette vision de l'apprentissage n'est pas généralisable. Il y a aussi ceux qui se donnent vraiment les moyens de progresser et qui dédient un temps assez conséquent à l'étude de la langue en dehors des cours en présentiel. A l'intérieur d'un groupe d'apprenants, ces manières de percevoir l'apprentissage d'une langue finissent par créer des attentes différentes qui peuvent parfois devenir problématiques entre ceux qui s'investissent vraiment dans leur formation et les autres. Ces différentes attentes sont d'ailleurs souvent dû à des objectifs différents des apprenants, comme par exemple entre celui qui a besoin d'apprendre la langue pour sa vie professionnelle et ceux qui viennent en cours par loisir. Toutefois, nous ne pouvons pas dire que tous ceux qui suivent des cours de langue par loisir ne s'investissent pas dans leur formation. Parfois, les objectifs de chacun sont différents, ainsi que leur motivation envers l'apprentissage. J'ai précédemment donné cet exemple car cette situation est apparue dans un de mes groupes entre un apprenant qui voulait apprendre le français pour aller travailler en France et un autre qui venait par loisir. Le premier avait d'ailleurs fait la remarque qu'il incombait à tout un chacun d'étudier chez soi et que les cours ne pouvaient pas être « retardés » par ceux qui ne s'investissaient pas, car finalement ils « retardaient » ceux qui voulaient avancer et progresser plus rapidement.

Enfin, pour en revenir à l'augmentation du temps d'activité des apprenants, j'avais probablement surévalué la participation des apprenants à l'autoformation complémentaire dans une vision utopique de l'apprentissage, d'autant plus que cette autoformation ne revêtait pas un caractère obligatoire. Elle devait permettre d'aider les apprenants, de soutenir leur apprentissage et de renforcer les contenus abordés en présentiel pour ceux qui le désiraient.

Cet objectif semble donc avoir été atteint. En ce qui concerne l'objectif qui était l'augmentation du temps d'exposition des apprenants à la langue parlée, il ne me semble pas que celui-ci ait été atteint, puisque c'est, selon moi, grâce aux tâches de compréhension orale à partir de vidéos que celui-ci pouvait être égalé. Très peu de ces tâches ont été rendues par les apprenants, je ne considère donc pas que le travail réalisé ait permis une augmentation d'exposition significative à la langue parlée. Comme Mangenot (2000) le souligne : « l'intégration [des TIC] c'est quand l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages. » D'ailleurs, selon ce même auteur, dans une perspective systémique l'apport des TIC peut se situer à bien des niveaux. L'efficacité de leur intégration présuppose qu'il y ait un gain à un niveau ou à un autre. Dans le cadre de l'autoformation complémentaire, il s'agissait de gain en termes de temps d'apprentissage supplémentaire et en termes d'appropriation meilleure, et éventuellement en termes de motivation dans le cas de certains apprenants. En vue des analyses menées, il semblerait donc que les TIC n'ont pas réussi à être intégrées de manière totalement efficace. De petits gains ont été constatés pour ce qui est du temps d'apprentissage, bien que de nombreux apprenants aient interrompu leur formation avant sa fin. J'ai pu constater de meilleures appropriations, même si celles-ci sont difficiles à évaluer et à démontrer. Il me semble également que les tâches proposées ont permis de dédramatiser les activités de compréhension orale. Enfin, certains apprenants ont signalé le caractère ludique des tâches en ligne qui leur a permis de dédier plus de temps à l'apprentissage de la langue.

Même si le bilan du dispositif hybride reste, selon moi, assez mitigé, quelques points positifs de l'intégration des TIC dans une situation d'apprentissage du français à l'Instituto Hispano Francés ont néanmoins pu être mis en évidence.

9.2. Regard critique sur le dispositif

Comme dans toute expérimentation, il convient maintenant de porter un regard critique sur le dispositif hybride, afin de mettre en évidence ce qui pourrait être modifié en vue d'une amélioration de celui-ci. Dans le cadre du dispositif mis en place, il s'agit ici de s'intéresser plus particulièrement à l'intégration des TIC dans une situation d'enseignement/apprentissage du français à l'Instituto Hispano Francés, puisque l'autoformation complémentaire correspondait à un auto-apprentissage guidé. Afin de porter

ce regard critique sur le projet et donc d'évaluer l'intégration des TIC, c'est la perspective systémique (Mangenot, 2000) qui sera employée, c'est-à-dire que je m'intéresserai à l'interaction de différentes variables, telles que l'institution, les enseignants, les apprenants, l'autoformation complémentaire, et le dispositif spatial et humain.

Parmi les exemples d'intégration insatisfaisante des TIC cités par Mangenot (2000), l'un d'entre eux semblerait correspondre à l'autoformation complémentaire et à son exploitation dans le cadre du projet : « L'outil informatique et les enseignants coexistent sans relation ». En effet, cet exemple d'intégration insatisfaisante des TIC peut s'appliquer dans une certaine mesure au groupe 3. En effet, les apprenants de ce groupe avaient été intégrés au projet et devaient participer à l'autoformation complémentaire. Dans le questionnaire de fin de projet, l'enseignant 2 a dit les avoir incité à prendre part au travail en ligne au tout début du lancement de l'autoformation. Toutefois, ce dernier ne savait pas ce qui était proposé en ligne sur la plateforme en dehors de ce que j'avais exposé aux apprenants de sa classe lors du tutorat de présentation de l'autoformation. C'est beaucoup plus tard, lors d'une petite formation aux enseignants à l'utilisation de Moodle, que j'ai dû effectuer suite à l'installation d'une plateforme sur le serveur de l'académie, que celui-ci a pris connaissance d'une partie du travail proposé en ligne. Il s'agit donc bien ici d'un des risques majeurs d'une mauvaise intégration des TIC. Assurément, les enseignants seraient tentés de donner simplement le lien vers la plateforme, sans pouvoir répondre à d'éventuelles questions des apprenants s'ils n'ont pas connaissance des contenus en ligne. Comme je l'ai fait remarquer lors de mes analyses, les apprenants utilisent souvent le présentiel pour poser des questions sur les ressources en ligne. J'ai d'ailleurs été amenée à répondre à bon nombre d'entre elles tout au long de l'expérimentation du dispositif.

D'autre part, je souhaite rappeler que l'utilisation d'une plateforme Moodle revêtait un caractère obligatoire dans le cadre de mon projet de stage. N'étant pas familiarisé avec cet outil, il m'est apparu difficile de savoir comment l'intégrer de la meilleure façon possible dans une situation d'enseignement/apprentissage traditionnelle. D'ailleurs, la difficulté que revêt l'intégration des TIC est soulignée par Mangenot (2000), citant Rabardel (1995) :

Il est difficile d'intégrer dans le programme l'utilisation d'un produit qui a sa logique propre. L'outil informatique, comme tout artefact, nécessite que ses utilisateurs se construisent des 'schèmes d'utilisation'. Cela demande de la formation et de la pratique.

De plus, Haymore Sandholtz et al. (1997) distinguent cinq phases consécutives dans l'évolution pédagogique des enseignants confrontés aux TIC :

Notre modèle comprend cinq stades : l'entrée, l'adoption, l'adaptation, l'appropriation et l'invention. Selon ce modèle, l'utilisation des ressources technologiques sert d'abord à étayer l'approche fondée sur le manuel et caractérisée par la séquence leçon-récitation-exercices, puis à lui substituer graduellement des expériences d'apprentissage beaucoup plus dynamiques.

Pour ma part, il m'a semblé me situer au stade de l'adoption, en amont et pendant l'expérimentation du cours hybride. Ce ne sera que maintenant, après l'analyse critique du dispositif que je pourrai commencer à m'approprier leur utilisation, à développer des modèles pédagogiques, ainsi qu'à rechercher la manière de les intégrer au mieux. En effet, même si je n'ai pas travaillé seule sur le projet, j'ai néanmoins eu une certaine autonomie. De plus, aucun membre de l'équipe pédagogique de l'Instituto Hispano Francés n'avait d'expérience dans l'utilisation et l'intégration d'une plateforme Open Source, dans une situation d'apprentissage d'une langue étrangère. Il s'agissait donc d'une innovation dans le cadre de mon projet de stage.

Par ailleurs, en ce qui concerne la centration sur l'apprenant et donc l'apprenant en tant qu'acteur social de son apprentissage au sein du dispositif, il ne me semble pas que l'environnement d'apprentissage en ligne ait permis que celui-ci soit totalement actif.

Le travail en ligne étant centré sur la compréhension orale, j'ai eu des difficultés à trouver des tâches qui permettent les interactions en ligne entre apprenants, et entre les apprenants et moi-même, la tutrice. En effet, si le travail en ligne avait été centré sur l'expression écrite, je pense que les interactions auraient été plus faciles à provoquer. J'ai néanmoins tenté de créer des situations de communication entre apprenants grâce aux différents forums proposés sur la plateforme. Cependant, ils n'ont pas été beaucoup mis à profit par les apprenants. Par contre, les tâches ouvertes ont permis des échanges entre les apprenants et moi-même dans mon rôle de tutrice, ce qui a contribué au maintien du lien social. Toutefois, dans une tentative de remédiation à ce manque d'interactions en ligne, j'ai modifié une tâche proposée dans la nouvelle édition d'*Alter Ego*, nommée *Alter Ego +, Méthode de français 1*, afin de l'adapter en vue de la réalisation d'une tâche collaborative en ligne. Comme je l'ai déjà signalé, celle-ci n'a pas été réalisée par les apprenants (cf. *supra*, § 8.2.2., p. 132).

D'autre part, les contenus en ligne n'ont à mon avis pas donné la possibilité aux apprenants de réellement construire leurs connaissances par l'investissement actif, ainsi que de co-construire leurs connaissances par un engagement social.

Je voudrais également revenir ici sur le travail en ligne des apprenants et donc l'augmentation du volume d'activité de ces derniers. Comme je l'ai déjà dit lors de mes précédentes analyses, je ne crois pas que leur temps d'activité ait augmenté de manière suffisamment significative, à l'exception peut-être de quelques-uns. Cependant, j'ai pu constater qu'une très grande majorité des tâches fermées en ligne a été réalisées, ainsi que quelques tâches ouvertes. Mon raisonnement est donc le suivant : si une importante partie du travail en ligne a été effectué, je n'ai alors peut-être pas proposé suffisamment de tâches qui auraient permis d'augmenter de manière satisfaisante le volume d'activité des apprenants.

Comme j'évoque ici les tâches en ligne, je voudrais également porter un regard critique sur les tâches ouvertes, c'est-à-dire les questionnaires de compréhension orale des vidéos que j'ai moi-même créées. En effet, avec un peu de recul sur le projet et les analyses menées à bien, je me suis rendue compte que ces questionnaires n'étaient finalement pas très bien construits. Il me semble avoir fait preuve de peu d'imagination et de créativité lors de l'élaboration de ces tâches. Au lieu de poser de simples questions ouvertes, j'aurais pu varier les types de questions pour la compréhension, comme par exemple en demandant si certaines affirmations étaient vraies ou fausses, qu'elles soient corrigées ou justifiées, ou encore en alternant les questions ouvertes et les questions fermées, etc. Cela m'aurait permis d'éviter de créer des quiz autocorrectifs, utilisés parfois dans le but de vérifier la compréhension des vidéos. J'avais introduit les quiz afin de donner un caractère ludique aux tâches de compréhension orale à partir de vidéos qui, selon mes constatations, semblait faire défaut. Selon moi, il s'agissait ici d'une des raisons possibles pour laquelle peu d'apprenants réalisaient ces tâches. Les quiz n'ont d'ailleurs permis de résoudre ce problème que partiellement.

D'un autre côté, en proposant de nombreuses tâches autocorrectives, je pense avoir involontairement et indirectement encouragé les apprenants à utiliser des logiciels de type behavioriste. En effet, lors de l'analyse des questionnaires de fin de projet, les apprenants ont majoritairement déclaré que les exercices grammaticaux et lexicaux (autocorrectifs) sont ceux qui les ont les plus aidés à renforcer et soutenir leur apprentissage du français, alors que ce type d'exercices n'avait pratiquement pas été demandé lors de l'analyse des besoins. Il se

pourrait donc que l'autoformation complémentaire ait contribué à l'émergence d'une mauvaise représentation des apprentissages chez les apprenants, ou bien à son renforcement si celle-ci existait déjà. Mangenot (2000) souligne d'ailleurs la problématique du croisement des variables « apprenant », « ressources » et « dispositif », en vue d'une amélioration de l'intégration des TIC :

Il est aujourd'hui fondamental que les apprenants apprennent à apprendre et acquièrent ainsi une certaine autonomie [...]. Il faut aider les apprenants à remettre en cause certaines de leurs représentations, comme une conception des langues uniquement comme systèmes grammaticaux et lexicaux, ou encore la nécessité de comprendre un input complexe dans ses moindres détails.

Dans le cadre de l'autoformation complémentaire, il ne m'est pas apparu aussi évident que ça de faire évoluer les représentations et les préjugés des apprenants quant à l'apprentissage d'une langue. En ce qui concerne l'intégration des TIC, lors de l'analyse des besoins, je n'avais pas remarqué de représentations négatives ou de réticences chez les apprenants. C'est cependant dans la manière de concevoir l'apprentissage de la langue que certains ont une conception erronée, comme je l'ai décrit dans la sous-partie précédente. Je n'ai cependant pas réussi à amener les apprenants à remettre en cause ces représentations, afin de les amener par la suite à prendre plus de responsabilités vis-à-vis de leur apprentissage, même si ce n'était pas le cas de tous.

Tout au long du projet, j'ai pourtant essayé de réfléchir à l'apport des TIC à la situation d'apprentissage du français par des apprenants hispanophones débutants, afin de les intégrer au mieux à la structure pédagogique. Toutefois, cette mission s'est avérée relativement difficile et compliquée, puisqu'aucun membre de l'équipe pédagogique n'avait d'expérience dans ce domaine pour me guider.

L'institution encourage néanmoins l'intégration des TIC. Cependant, peu d'enseignants s'y investissent réellement puisque ce temps de travail d'intégration et de développement, mais aussi de conception doit être pris sur leur temps libre.

9.3. Remédiations et améliorations à envisager

Dans le cadre de mes analyses, le regard critique porté précédemment sur le dispositif hybride m'a permis d'effectuer une autocritique du travail que j'ai réalisé lors de mon projet de stage, mais aussi de mettre en évidence certains points qui pourront faire l'objet d'une

amélioration en vue d'une meilleure intégration des TIC dans la situation d'apprentissage du français à l'Instituto Hispano Francés. Afin d'apporter une réponse à cette critique, je vais donc formuler quelques propositions d'amélioration du dispositif. Il s'agira principalement de propositions de modifications de l'environnement en ligne, mais aussi de quelques propositions d'exploitation de celui-ci.

Tout d'abord, il me paraît primordial que si une autoformation complémentaire est proposée aux apprenants, que tous les enseignants connaissent les contenus présents sur la plateforme, afin de répondre aux questionnements des apprenants, mais aussi de les guider dans leur travail en autonomie, l'autonomie n'allant pas de soi. Il ne s'agit pas simplement donner l'adresse de connexion à la plateforme, sans mettre en évidence ce que l'autoformation complémentaire peut leur apporter, mais aussi de les aiguiller dans la façon dont ils peuvent la mettre à profit, c'est-à-dire qu'il y ait un réel auto-apprentissage guidé. L'expérimentation du cours hybride a démontré que sans investissement de l'enseignant (enseignant 2), il n'y a pas non plus d'investissement de la part des apprenants (groupe 3). Dans le cas des deux groupes auxquels je donnais cours (groupes 1 et 2), quasiment l'ensemble des apprenants a mis à profit l'autoformation, et j'ai essayé de les y guider du mieux possible.

Toutefois, je me suis formée moi-même à Moodle, il m'est donc difficile de savoir si ce guidage a été bien réalisé. Face à cette situation, il me semble que l'idéal serait que les enseignants soient formés à l'utilisation des TICE. Dans ce cas, à l'utilisation et à l'intégration d'une plateforme Moodle dans une situation d'apprentissage, et donc que l'Instituto Hispano Francés offre des formations à ces enseignants. Cette possibilité reste cependant peu envisageable, puisque c'est même moi qui ai dû effectuer de petites formations à Moodle à d'autres enseignants de l'académie, à partir de ce que j'ai appris au cours de la mise en place du projet, et en vue du développement d'autres autoformations. Il faudra donc envisager que les enseignants se familiarisent à l'intégration de Moodle au sein de l'équipe pédagogique, comme cela a déjà été le cas pour les TBI. Pour cela, l'institution doit également les y inciter, car jusqu'à maintenant très peu d'entre eux s'investissent dans les différents projets. Il s'agit bien de s'approprier l'utilisation des TICE en vue d'une intégration satisfaisante de celles-ci dans les situations d'apprentissage à l'Instituto Hispano Francés. Toutefois, cette intégration passe auparavant par des étapes de familiarisation, d'utilisation et d'adaptation. Il est donc envisageable qu'avec le temps et la mise en place de nouvelles autoformations complémentaires, des enseignements soient tirés des échecs et des succès en

vue de remédiations et d'améliorations envers de futures intégrations toujours plus satisfaisantes.

En ce qui concerne les tâches proposées, la première remédiation aux problèmes constatés serait de retirer toutes tâches autocorrectives et donc de ne proposer que des tâches ouvertes. Tout d'abord, cela éviterait les risques de béhaviorisme, ainsi que le renforcement de mauvaises représentations de l'apprentissage chez les apprenants. Il faudrait donc repenser l'ensemble des tâches proposées en ligne. Je pense qu'il serait judicieux de conserver l'idée de travailler la compréhension orale à partir de vidéos. Toutefois, les questionnaires seraient à améliorer, comme je l'ai déjà signalé, en variant le type de questions posé. Ensuite, afin de favoriser la communication entre apprenants, il me semble qu'il serait possible de mettre à leur disposition des forums pour échanger sur chacune des tâches qui serait proposée, qu'ils s'auto-corrigent en discutant de leurs réponses, qu'ils échangent sur les contenus des vidéos, etc. Il s'agirait donc de proposer des tâches plus dynamiques qui favorisent la mutualisation et la discussion. Bien sûr, pour cela le détournement de l'utilisation des forums comme lieu de dépôt de tâches serait conservé. Selon moi, les apprenants ayant le choix entre des tâches ouvertes et d'autres fermées à caractère autocorrectif, ces derniers se sont dirigés vers les tâches les plus simples à réaliser. Ainsi, en ne proposant que des tâches ouvertes individuelles ou à réaliser en collaboration, les apprenants devraient plus s'investir afin de mettre à profit l'autoformation complémentaire. Cela permettrait également une meilleure centration sur l'apprenant, celui-ci devenant alors réellement acteur social de son apprentissage.

Pour ce qui est de la mise en ligne des tâches, je pense également que celle-ci devrait être modifiée. En effet, bien que je ne l'aie pas signalé dans la partie dédiée à la critique du dispositif mais lors de mes analyses, j'attendais qu'un minimum de tâches soit réalisé par les apprenants pour en mettre de nouvelles en ligne. Il me semble aujourd'hui que cela était une erreur de ma part, puisqu'un apprenant a été freiné dans sa progression en ce qui concerne le travail en ligne. Je crois maintenant qu'il est plus approprié de mettre en ligne les tâches à un rythme régulier, ainsi les apprenants qui profitent pleinement de l'autoformation complémentaire peuvent suivre le rythme de la progression instauré par le tuteur, et les autres peuvent travailler à leur rythme. Des dates avaient déjà été fixées pour rendre les tâches, celles-ci n'ont généralement pas été respectées, le calendrier peut néanmoins être maintenu à titre indicatif pour ceux qui suivent la progression en ligne, car il me semble que cela permet de donner des repères aux apprenants.

Pour ma part, je crois qu'il faut aussi savoir accepter que certains apprenants ne s'investissent pas ou ne prennent pas de responsabilités dans leur apprentissage. De mon côté, je crois avoir vraiment insisté suffisamment sur l'importance d'un travail soutenu et régulier, je leur ai également souvent rappelé d'effectuer le travail en ligne, j'ai essayé de les y aider et de les guider. Cette insuffisance de participation a d'ailleurs été pour moi une grande source de frustration envers le projet mis en place. D'ailleurs, à part les remédiations et améliorations que j'ai proposées ici, je ne vois toujours pas de quelle manière faire, ou quelle pédagogie adoptée afin que les apprenants s'investissent suffisamment dans une autoformation complémentaire à lien faible avec le présentiel, pour que celle-ci apporte de réels bénéfices à l'apprentissage. Bien sûr, le bilan du projet que j'ai mis en place n'est pas totalement négatif, puisque les apprenants y ayant participé ont déclaré que l'autoformation complémentaire a eu un rôle de soutien et de renforcement de leur apprentissage du français à l'Instituto Hispano Francés. C'était d'ailleurs le principal objectif du projet, et celui-ci a bel et bien été atteint. Cependant, le travail effectué en ligne me semble rester insuffisant, afin de pouvoir en observer des bénéfices en termes d'apprentissage de la langue, et plus particulièrement ici comme soutien et renforcement de l'acquisition de compétences orales, même si des progrès ont été constatés. Toutefois, étant donné le faible échantillonnage d'apprenants, il reste difficile d'apporter des conclusions claires et définitives.

Je pense néanmoins que les améliorations que j'ai proposées précédemment pourraient remédier à la participation insuffisante à l'autoformation qui a été constatée lors de mes analyses. Celles-ci pourraient permettre une meilleure intégration des TICE, et donc l'atteinte des objectifs visés par le dispositif, à savoir l'augmentation du volume d'activité des apprenants, en termes de temps d'apprentissage, mais aussi d'exposition à la langue parlée afin de soutenir et de renforcer l'acquisition de compétences orales dans une situation d'apprentissage du français à l'Instituto Hispano Francés.

CONCLUSION

A la fin de mon stage, et donc de l'expérimentation d'une mise à distance de l'enseignement en présentiel grâce à la création d'une autoformation complémentaire, le bilan reste assez mitigé. Pourtant, il est parfois difficile de porter un regard critique et objectif sur un travail, un projet que nous avons nous-mêmes conçu, mis en place et sur lequel nous avons travaillé de longs mois. C'est d'autant plus le cas, quand ce bilan s'avère relativement négatif. Même si aujourd'hui, avec un peu plus de recul, puisque mon stage a pris fin il y a deux mois, je ne considère plus que ce projet fût un échec total. En effet, bien que les résultats ne soient pas totalement à la hauteur de mes espérances et de celles de l'institution, j'ai quand même pu mettre en évidence certains points positifs de la création d'une autoformation complémentaire. Cette dernière visait un objectif principal qui était le soutien de l'apprentissage de compétences orales en français, et un objectif sous-jacent qui était l'intégration des TICE.

En référence au premier, celui-ci a été atteint du point de vue des apprenants. En effet, ces derniers ont tous ressenti que leur apprentissage a été renforcé grâce aux contenus proposés en ligne. Dans ce cas, il me semble que nous pouvons parler d'un soutien didactique (contenus linguistiques et connaissances) et psychologique (sentiments et comportements). Une des choses importantes sur laquelle je souhaite revenir tout particulièrement, c'est que l'autoformation complémentaire a permis aux apprenants d'avoir la sensation que l'apprentissage continuait en dehors de la salle de classe. Dans une certaine mesure, celle-ci a également permis d'augmenter leur volume d'activité, en leur donnant l'envie de dédier plus de temps à l'apprentissage, notamment grâce à des activités plus ludiques. Du point de vue de l'enseignement, un des points positif est la dédramatisation des activités de compréhension orale, ainsi que la constatation de certains progrès en compréhension et production orales, c'est-à-dire des gains en termes d'appropriation meilleure. Le bilan de la mise à distance de l'enseignement présentiel reste néanmoins peu satisfaisant, notamment en ce qui concerne le gain en termes de temps d'apprentissage, puisque le dispositif visait un volume d'activité plus important que ce qui n'a été constaté. Cela s'explique d'un côté par un manque d'investissement des apprenants, et d'un autre côté par une inadéquation du type de tâches proposées en ligne.

Nous avons pu constater que les tâches qui ont suscitées le plus d'intérêt chez les apprenants ont été les tâches à caractère autocorrectif, principalement pour la rapidité de leur

réalisation, la correction automatique, mais aussi parce que celles-ci portaient sur la grammaire et le lexique. Je n'ai donc pas aidé les apprenants à remettre en cause leurs représentations de l'apprentissage en leur proposant moi-même ce type de tâches. De plus, selon moi, ces tâches ont permis un soutien de l'acquisition de connaissances linguistiques, mais pas à proprement dire de compétences orales. Ce sont bien les tâches de compréhension orale à partir de vidéo disponibles en autoformation qui devaient principalement soutenir l'acquisition de compétences orales, mais très peu ont été rendues. Là aussi, des défauts de conceptions ont été constatés.

L'intégration des TICE, objectif sous-jacent du projet, n'a donc pas été totalement réussie. Pour ma part, il m'a été particulièrement difficile de transposer la pédagogie que je mets en place en présentiel vers l'outil informatique. En effet, dans mes cours, la parole est centrée sur l'apprenant grâce à des activités de compréhension et de production en petits groupes et groupe-classe. D'ailleurs, c'est cette décentration qui permet en présentiel de soutenir la progression des apprenants en compréhension et production orales *via* les interactions. C'est cette communication qui a principalement fait défaut dans l'élaboration des contenus en ligne de l'autoformation complémentaire. En effet, dans le cadre de l'autoformation, l'apprenant n'était pas réellement un agent actif de son apprentissage, les tâches proposées ne lui ont pas vraiment permis d'interagir avec les autres apprenants, et assez peu avec la tutrice, et donc de construire et co-construire ses connaissances par un engagement social. Pourtant, l'apport des TICE avait fait l'objet d'une réflexion de ma part, mais ce n'est qu'aujourd'hui que celle-ci semble plus aboutie, suite à l'analyse de l'expérimentation du dispositif hybride mis en place. Ce projet aura au moins eu le mérite de me former, même s'il me reste encore beaucoup de choses à apprendre dans le domaine de l'intégration des TIC. Celui-ci aura également permis d'apporter des données analysables pour l'institution, à prendre en compte lors de prochaines mises à distance de l'enseignement présentiel. En effet, ce projet a ouvert la voie à de nouveaux projets d'autoformations complémentaires, mais aussi d'autoformations intégrées et guidées.

BIBLIOGRAPHIE

BERTHET, A., DAILL, E., HUGOT, C., KIZIRIAN, V., SAMPSONIS, B. & WAENDENDRIES, M. (2006). *Alter Ego, Méthode de français 1, Guide pédagogique*. Paris : Hachette Français Langue Etrangère.

BERTHET, A., DAILL, E., HUGOT, C., KIZIRIAN, V. & WAENDENDRIES, M. (2012). *Alter Ego +, Méthode de français 1*. Paris : Hachette Français Langue Etrangère.

BERTHET, A., HUGOT, C., KIZIRIAN, V., SAMPSONIS, B. & WAENDENDRIES, M. (2006). *Alter Ego, Méthode de français 1*. Paris : Hachette Français Langue Etrangère.

BERTHET, A., HUGOT, C., V., SAMPSONIS, B. & WAENDENDRIES, M. (2006). *Alter Ego, Méthode de français 1, Cahier d'activités*. Paris : Hachette Français Langue Etrangère.

BORGÈS DA SILVA, G. (2001). La recherche qualitative : un autre principe d'action et de communication. *Revue médicale de l'assurance maladie*, 32, vol.2, 117-121.

BROUSSEAU, G. (1982). *Les objets de la didactique des mathématiques. Actes de la IIème école d'Été de didactique des mathématiques*. Orléans : IREM, 10-60.

BROUSSEAU, G. (1984). *Le rôle central du contrat didactique dans l'analyse et la construction des situations d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques*. Actes de la IIIème Ecole d'Été de la Didactique des Mathématiques. Orléans : IREM, 93-102.

BUREAU INTERNATIONAL DE L'ÉDITION FRANÇAISE. (2008). *Des données chiffrées sur la présence de la langue française dans le monde*, 1-23. En ligne : <http://www.bief.org>.

CAPELLE, G. & GIDON, N. (1998). *Reflets 1 : Méthode de français*. Paris : Hachette Français Langue Etrangère.

CHARLIER, B., DESCHRYVER, N., PERAYA, D. (2006). « Apprendre en présence et à distance » Une définition des dispositifs hybrides, *Distances et savoirs*, vol.4, 469-496. En ligne : <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm>.

DEGACHE, C. & NISSEN, E. (2008). « Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions », *Alsic*, vol.11, n°1, 61-92. Revue en ligne : <http://alsic.revues.org/index797.html>.

DEPOVER, C., QUINTIN, J.J., BRAUN, A., DECAMPS, S. (2004). « D'un modèle présentiel vers un modèle hybride : étapes et stratégies à mettre en œuvre dans le cadre d'une formation destinée à des fonctionnaires locaux », *Distances et savoirs*, vol.2, n°1, 39-52. Revue en ligne : <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2004-1-page-39.htm>.

DESMET P. & HÉROGUEL A. (2005). Les enjeux de la création d'un environnement d'apprentissage électronique axé sur la compréhension orale à l'aide du système auteur IDIOMA-TIC, *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 8, 281-303. Revue en ligne : <http://alsic.revues.org/>.

DURCOT, J.M. (2004). *Module sur l'utilisation de la vidéo en classe de français langue étrangère*. Consulté en mars 2012 : http://www.frenchresources.info/pdf/jean_michel_ducrot.pdf.

DURCOT, J.M. (2005). *L'enseignement de la compréhension orale : objectifs, supports et démarche*. Consulté en février 2012 : <http://khouasweb.123.fr/index.php/documents/supports-audio-video/147-lenseignement-de-la-comprehension-orale.html>.

COMMISSION EUROPÉENNE. (2005). Les Européens et les langues, *Eurobaromètre*, Spécial 237-Vague, 1-11. En ligne : <http://www.dglf.culture.gouv.fr>.

CONSEIL DE L'EUROPE. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

GIEZENDANNER, F. D. (2008). *Moodle est une plate-forme FOAD de plus en plus adoptée par le monde éducatif*, 1-53. En ligne : <http://icp.ge.ch>.

GRÉGOIRE, M. (1997). *Grammaire progressive du français niveau débutant*. Paris : Clé International.

HAYMORE SANDHOLTZ J., RINGSTAFF C. & OWYER D. C. (1997) *La classe branchée*. Enseigner à l'ère des technologies. Paris: CNDP. Titre original : *Teaching with Technologies : Creating Student-Centered Classroom*.

LE CONSEIL EUROPÉEN POUR LES LANGUES. (1996). *Livre blanc sur l'éducation et la formation* « Enseigner et apprendre vers une société cognitive », 1-71. En ligne : <http://ec.europa.eu>.

LIRIA, P. & SIGÉ, J.-P. (2006). *Les clés du nouveau DELF A1*. Paris : Editions maison des Langues.

MANGENOT, F. (2000). L'intégration des TIC dans une perspective systémique, in *Les Langues Modernes* (novembre 2000), « Les nouveaux dispositifs d'apprentissage ». Paris, Association des Professeurs de Langues Vivantes, 38-44.

MANGENOT, F. (2011). *Ingénierie de la formation via Internet*, UFR Sciences du langage, Université Stendhal-Grenoble 3, éditions du CNED.

MANGENOT, F. & LOUVEAU, E. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris: Clé International.

MAYOR, Fernando. (2009). « España, el destino Erasmus preferido, *Diario del viajero*. En ligne: <http://www.diariodelviajero.com>.

MIGUEL, Claire. (2001). *Vocabulaire progressif du français niveau débutant*. Paris : Clé International.

NEUMEIER P. (2005), « A closer look at blended learning – parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning », *ReCALL*, vol. 17, n°2, 163-178. Revue en ligne : http://opus.grenet.fr/dokeos/stendhal/courses/IF/document/Dispo_hybrides/recall-neumeier.pdf?cidReq=IF.

NISSEN, E. (2006). « Scénario de communication en ligne dans des formations hybrides », *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, « Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation », numéro spécial, 44-58. Revue en ligne : http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/12/48/19/PDF/Nissen_FdM_2006_v-def.pdf.

NISSEN, E. (2007). « Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? », *Alsic*, Vol.10, n°1, 129-144. Revue en ligne : <http://alsic.revues.org/index617.html>.

PERAYA, D. (1999). « Médiation et médiatisation: le campus virtuel. Vers les campus virtuels », *Hermès*, vol. 25, 153-167. Revue en ligne : <http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/14983>.

PERRIN, M. (2000). *On n'entend que ce qu'on attend, ou : comment se servir du support authentique de la télévision pour construire sa compétence de compréhension d'une langue étrangère*. Consulté en mars 2012 : <http://web.archive.org/web/20051105051955/http://www.vifaxfrancophonie.net/ressources/articles-pdf/articleMP1.pdf>.

RABARDEL, A. (1995). *Les hommes et les technologies*. Paris : Colin Université.

RIVENC-CHICLET, P. (2003). « Parcours global au niveau 1 ». *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde – 3. La méthodologie*. Bruxelles : De Boeck, 178-218.

SOUBRIÉ, T. (2008). « La difficile articulation du présentiel et de la distance dans le cadre d'un cours hybride en master ». *Apprentissage des Langues et systèmes d'Information et de Communication*, vol.11, n° 2. 105- 127. Revue en ligne : http://alsic.u-strasbg.fr/v11/soubrie/alsic_v11_03-pra2.htm.

TOMÉ, Mario. (2009). « Productions orales, Weblogs, et projet télécollaboration avec le web 2.0 pour l'enseignement du français (FLE) », *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol.12, 90-108. Revue en ligne : <http://alsic.revues.org/>.

VALDÈS, D. (1995). *Vers de nouvelles formes de formation : les formations hybrides*. Paris : mémoire déposé à l'université de Paris 2.

VAN DER MAREN, J.M. (1996a). *La recherche qualitative peut-elle être rigoureuse?* Texte présenté lors du Colloque international, Recherche qualitative, et gestion, Ecole des Hautes Etudes Commerciales, à Montréal.

VAN DER MAREN, J.M. (1996b). *Méthode de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.

VAN DER MAREN, J.-M. (2003, 2e édition). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

VAN LIER, L. (1999). « Une perspective écologique », in Caré J.-M. (dir.) *Le Français dans le monde, Recherches et applications, Apprendre les langues étrangères autrement* (janvier 1999). Paris : Hachette-Edicef, 10-20.

TABLE DES ANNEXES

| | |
|--|-----|
| Annexe 1 Analyse des besoins réalisée auprès des apprenants en décembre 2011 | 171 |
| Annexe 2 Exemples de questionnaires d'analyse des besoins renseignés par des apprenants des groupes 1, 2 et 3 en décembre 2011 | 173 |
| Annexe 3 <i>Alter Ego, Méthode de français 1</i> , tableau des contenus des dossiers 0, 1,2, 3, 4 et 5 | 185 |
| Annexe 4 <i>Alter Ego, Méthode de français 1</i> , description du niveau A1 du CECRL..... | 187 |
| Annexe 5 <i>Alter Ego, Méthode de français 1</i> , exemple d'évaluation formative, test du dossier 2, exercices de compréhension et de production orales | 189 |
| Annexe 6 <i>Alter Ego, Méthode de français 1</i> , exemple de fiche d'activités de compréhension orale à partir de vidéo, dossier 2 séquence 1 | 191 |
| Annexe 7 <i>Les Clés du nouveau DELF A1</i> , exemple d'examen blanc, exercices de compréhension et de production orales | 194 |
| Annexe 8 Exemples d'exercices extraits d'examens du CEFP 1 | 198 |
| Annexe 9 Evaluations sommatives d'avril 2012, exercices de discrimination auditive..... | 199 |
| Annexe 10 Evaluations sommatives de juin 2012, exercices de discrimination auditive..... | 203 |
| Annexe 11 Exercices extraits du CEFP 1 réalisés par les apprenants en avril 2012..... | 209 |
| Annexe 12 Exercices extraits du CEFP 1 réalisés par les apprenants en juin 2012..... | 213 |
| Annexe 13 Liste des descripteurs du CECRL Niveau A1 pour l'oral | 215 |
| Annexe 14 Tableau des contenus en ligne sur la plateforme Moodle..... | 218 |
| Annexe 15 L'autoformation complémentaire, entraînement à la compréhension orale à partir de vidéo – tâche ouverte <i>La jumelle de Mona Lisa</i> | 220 |
| Annexe 16 L'autoformation complémentaire, entraînement à la compréhension orale à partir de vidéo – exemples de tâches rendues pour <i>La jumelle de Mona Lisa</i> | 221 |
| Annexe 17 Questionnaire de fin de projet aux apprenants des groupes 1 et 2..... | 224 |
| Annexe 18 Exemples de questionnaires de fin de projet renseignés par les apprenants des groupes 1 et 2 | 229 |

| | |
|--|-----|
| Annexe 19 Questionnaire de fin de projet aux apprenants du groupe 3..... | 249 |
| Annexe 20 Exemples de questionnaires de fin de projet renseignés par des apprenants du groupe 3..... | 253 |
| Annexe 21 Questionnaire de fin de projet à l'enseignant 2 | 258 |
| Annexe 22 Questionnaire de fin de projet renseigné par l'enseignant 2 | 262 |

Annexe 1 Analyse des besoins réalisée auprès des apprenants en décembre 2011

PROJET DE COURS HYBRIDE MISE EN PLACE D'UNE PLATEFORME MOODLE

NOM :

Prénom :

E-mail :

1. Avez-vous un accès régulier à Internet ?

Oui Non

2. Avec quelle fréquence vous connectez-vous à Internet ?

Tous les jours Plusieurs fois par semaine Moins souvent

3. Combien de temps par semaine consacrez-vous à étudier le français ?

.....

4. La méthode Alter Ego satisfait-elle tous vos besoins d'apprenant ?

Oui Non

Pourquoi ?.....

.....

5. Utilisez-vous internet pour compléter votre apprentissage en français?

Oui Non (Passez à la question 7)

Pourquoi ?.....

.....

6. Quels types de documents cherchez-vous sur Internet ?

Audio Vidéo Exercices Fiches de grammaire

Autres, lesquels ?

.....

7. Pensez-vous que la création d'une plateforme d'apprentissage en ligne, en complément des cours à l'académie, peut être une bonne idée ?

Oui Non

8. Seriez-vous intéressé par l'utilisation d'un tel outil ?

Oui Non

Pourquoi ?.....
.....

9. Avec quelle fréquence pourriez-vous vous connecter à cette plateforme ?

Plusieurs fois par semaines Une fois par semaine Moins
d'une fois par semaine

10. Etre mis en relation avec les autres élèves de l'académie de même niveau que vous, vous paraît-il intéressant ?

Oui Non

Pourquoi ?.....
.....

11. Quels types de ressources aimeriez-vous trouver sur cette plateforme ?

.....
.....

12. Vous étudiez le français, mais connaissez-vous vraiment la France et sa culture ?

Oui Non

13. Aimeriez-vous trouver sur cette plateforme des documents et des activités concernant la France ?

Oui Non

Pourquoi ?.....
.....

Annexe 2 Exemples de questionnaires d'analyse des besoins renseignés par des apprenants des groupes 1, 2 et 3 en décembre 2011

Apprenant 7 :

**PROYECTO DE CLASES HÍBRIDAS
PLATEFORMA MOODLE**

APPELLIDOS: ...
NOMBRE:
E-mail:

1. ¿Tiene acceso a Internet?
 Sí No

2. ¿Se conecta a menudo a Internet?
 Todos los días Varias veces por semana Menos

3. ¿Cuánto tiempo por semana dedica a estudiar francés?
.....
.....

4. ¿El método Alter Ego satisface todas sus necesidades como alumno?
 Sí No
¿Por qué? *Falta de expresión oral*
.....
.....

5. ¿Utiliza Internet para completar su estudio del francés?
 Sí No (Pase a la pregunta 6)
¿Por qué? *Vocabulario y expresión oral*
.....
.....

6. ¿Qué tipos de documentos busca en Internet?
 Audio Video Ejercicios Fichas de gramaticales
 Otros, ¿cuáles?

7. ¿Piensa que la creación de una plataforma de estudio en línea, además de las clases en la academia, puede ser una buena idea?

Sí No

8. ¿Le interesaría poder utilizar esta herramienta nueva?

Sí No

¿Por qué?

9. ¿Con que frecuencia podría conectarse a esta plataforma?

Varias veces por semana Una vez por semana Menos de una vez por semana

10. ¿Estar puesto en relación con los otros alumnos de la academia de mismo nivel en francés que el suyo, le parecería interesante?

Sí No

¿Por qué? *Compartir dudas*

11. ¿Qué tipos de documentos o actividades le gustaría encontrar en esta plataforma?

Audios, Ejercicios referentes al temario

12. ¿Estudia el francés, pero realmente conoce Francia y su cultura?

Sí No

13. ¿Le gustaría encontrar en esta plataforma documentos y actividades relacionados con Francia?

Sí No

¿Por qué?

Apprenant 8 :

PROYECTO DE CLASES HÍBRIDAS
PLATEFORMA MOODLE

APPELLIDOS:

NOMBRE:

E-mail:

1. ¿Tiene acceso a Internet?

Sí No

2. ¿Se conecta a menudo a Internet?

Todos los días Varias veces por semana Menos

3. ¿Cuánto tiempo por semana dedica a estudiar francés?

Aprox 4 h

4. ¿El método Alter Ego satisface todas sus necesidades como alumno?

Sí No

¿Por qué? FALTA EJEMPLOS PARA PODER PRACTICAR Y EJEMPLOS COMO AUDIO O VIDEOS

5. ¿Utiliza Internet para completar su estudio del francés?

Sí No (Pase a la pregunta 7)

¿Por qué? VOCABULARIO, EXPRESIONES ...

6. ¿Qué tipos de documentos busca en Internet?

Audio Video Ejercicios Fichas de gramaticales

Otros, ¿cuáles? RADIO

7. ¿Piensa que la creación de una plataforma de estudio en línea, además de las clases en la academia, puede ser una buena idea?

Sí No

8. ¿Le interesaría poder utilizar esta herramienta nueva?

Sí No

¿Por qué?

9. ¿Con que frecuencia podría conectarse a esta plataforma?

Varias veces por semana Una vez por semana Menos de una vez por semana

10. ¿Estar puesto en relación con los otros alumnos de la academia de mismo nivel en francés que el suyo, le parecería interesante?

Sí No

¿Por qué? WOULD BE NICE.

11. ¿Qué tipos de documentos o actividades le gustaría encontrar en esta plataforma?

Los de la PREGUNTA 6.

12. ¿Estudia el francés, pero realmente conoce Francia y su cultura?

Sí No SOLO UN POCO.

13. ¿Le gustaría encontrar en esta plataforma documentos y actividades relacionados con Francia?

Sí No

¿Por qué? INTERESANTE Y SIEMPRE AYUDA A MEJORAR LA CULTURA.

Apprenant 11 :

**PROYECTO DE CLASES HÍBRIDAS
PLATEFORMA MOODLE**

APPELLIDOS: _____
NOMBRE: _____
E-mail: _____

1. ¿Tiene acceso a Internet?
 Sí No

2. ¿Se conecta a menudo a Internet?
 Todos los días Varias veces por semana Menos

3. ¿Cuánto tiempo por semana dedica a estudiar francés?
casi todos los días

4. ¿El método Alter Ego satisface todas sus necesidades como alumno?
 Sí No
¿Por qué? Necesito más audiciones o un nivel más elemental ; para acceder al contenido y aprender mejor la pronunciación correcta

5. ¿Utiliza Internet para completar su estudio del francés?
 Sí No (Pase a la pregunta 6)
¿Por qué? Ya tengo anotadas direcciones que nos ha proporcionado la profesora y me las utilizaré estas vacaciones

6. ¿Qué tipos de documentos busca en Internet?
 Audio Video Ejercicios Fichas de gramaticales
 Otros. ¿cuáles? *interactivas, autocorrección*

7. ¿Piensa que la creación de una plataforma de estudio en línea, además de las clases en la academia, puede ser una buena idea?

Sí No

8. ¿Le interesaría poder utilizar esta herramienta nueva?

Sí No

¿Por qué?.....
.....

9. ¿Con que frecuencia podría conectarse a esta plataforma?

Varias veces por semana Una vez por semana Menos de una vez por semana

10. ¿Estar puesto en relación con los otros alumnos de la academia de mismo nivel en francés que el suyo, le parecería interesante?

Sí No

¿Por qué?.....
.....

11. ¿Qué tipos de documentos o actividades le gustaría encontrar en esta plataforma?

Varios, franceses.....
.....

12. ¿Estudia el francés, pero realmente conoce Francia y su cultura?

Sí No

13. ¿Le gustaría encontrar en esta plataforma documentos y actividades relacionados con Francia?

Sí No

¿Por qué?.....
.....

Apprenant 12 :

PROYECTO DE CLASES HÍBRIDAS
PLATEFORMA MOODLE

APPELLIDOS:
NOMBRE:
E-mail:

1. ¿Tiene acceso a Internet?
 Sí No

2. ¿Se conecta a menudo a Internet?
 Todos los días Varias veces por semana Menos

3. ¿Cuánto tiempo por semana dedica a estudiar francés?
Lo que puedo, no puedo concretar al dependo del trabajo y resto de estudios

4. ¿El método Alter Ego satisface todas sus necesidades como alumno?
 Sí No
¿Por qué? *Porque trata fonética, gramática, audio con lo que trata todos los aspectos de la lengua*

5. ¿Utiliza Internet para completar su estudio del francés?
 Sí No (Pase a la pregunta 6)
¿Por qué?

6. ¿Qué tipos de documentos busca en Internet?
 Audio Video Ejercicios Fichas de gramaticales
 Otros, ¿cuáles?

7. ¿Piensa que la creación de una plataforma de estudio en línea, además de las clases en la academia, puede ser una buena idea?

Sí No

8. ¿Le interesaría poder utilizar esta herramienta nueva?

Sí No

¿Por qué? *Tal vez me animaría a dedicar más tiempo de a la materia en casa*

9. ¿Con que frecuencia podría conectarse a esta plataforma?

Varias veces por semana Una vez por semana Menos de una vez por semana

10. ¿Estar puesto en relación con los otros alumnos de la academia de mismo nivel en francés que el suyo, le parecería interesante?

Sí No

¿Por qué? *Para ver como avanzas, leer un reporte*

11. ¿Qué tipos de documentos o actividades le gustaría encontrar en esta plataforma?

Ejercicios gramaticales, tests para comprensión o redacción

12. ¿Estudia el francés, pero realmente conoce Francia y su cultura?

Sí No

13. ¿Le gustaría encontrar en esta plataforma documentos y actividades relacionados con Francia?

Sí No

¿Por qué? *Sería interesante conocer más de la cultura francesa. Nos ayudaría a entender muchas de los aspectos que nos parecen nuevos.*

Apprenant 14 :

PROYECTO DE CLASES HÍBRIDAS
PLATEFORMA MOODLE

APPELLIDOS:

NOMBRE:

E-mail:

1. ¿Tiene acceso a Internet?

Sí No

2. ¿Se conecta a menudo a Internet?

Todos los días Varias veces por semana Menos

3. ¿Cuánto tiempo por semana dedica a estudiar francés?

4h [Indicando horas y min.]

4. ¿El método Alter Ego satisface todas sus necesidades como alumno?

Sí No

¿Por qué? el libro es un poco aburrido, no tiene muchas clases, pocas ejercicios, no las temas

5. ¿Utiliza Internet para completar su estudio del francés?

Sí No (Pase a la pregunta 7)

¿Por qué?

6. ¿Qué tipos de documentos busca en Internet?

Audio Video Ejercicios Fichas de gramaticales

Otros, ¿cuáles? dictonario

7. ¿Piensa que la creación de una plataforma de estudio en línea, además de las clases en la academia, puede ser una buena idea?

Sí No

8. ¿Le interesaría poder utilizar esta herramienta nueva?

Sí No

¿Por qué? *podría pronunciar, practicar, audición*

9. ¿Con que frecuencia podría conectarse a esta plataforma?

Varias veces por semana Una vez por semana Menos de una vez por semana

10. ¿Estar puesto en relación con los otros alumnos de la academia de mismo nivel en francés que el suyo, le parecería interesante?

Sí No

¿Por qué? *podría preguntarle las dudas etc, compartir experiencias de material interesante*

11. ¿Qué tipos de documentos o actividades le gustaría encontrar en esta plataforma?

*video, audio, [juegos], dibujos animados o
preguntas clips para escuchar con transcripción*

12. ¿Estudia el francés, pero realmente conoce Francia y su cultura?

Sí No

13. ¿Le gustaría encontrar en esta plataforma documentos y actividades relacionados con Francia?

Sí No

¿Por qué? *es interesante y valioso y ya que
entras a hacer actividades y
puedes leer un poquito sobre Francia*

Apprenant 16 :

PROYECTO DE CLASES HÍBRIDAS
PLATEFORMA MOODLE

APPELLIDOS:

NOMBRE:

E-mail:

1. ¿Tiene acceso a Internet?

Sí No

2. ¿Se conecta a menudo a Internet?

Todos los días Varias veces por semana Menos

3. ¿Cuánto tiempo por semana dedica a estudiar francés?

35 horas

4. ¿El método Alter Ego satisface todas sus necesidades como alumno?

Sí No

¿Por qué? me gustaría practicar más speaking y listening

5. ¿Utiliza Internet para completar su estudio del francés?

Sí No (Pase a la pregunta 7)

¿Por qué?

6. ¿Qué tipos de documentos busca en Internet?

Audio Video Ejercicios Fichas de gramaticales

Otros. ¿cuáles?

7. ¿Piensa que la creación de una plataforma de estudio en línea, además de las clases en la academia, puede ser una buena idea?

Sí No

8. ¿Le interesaría poder utilizar esta herramienta nueva?

Sí No

¿Por qué?.....
.....

9. ¿Con que frecuencia podría conectarse a esta plataforma?

Varias veces por semana Una vez por semana Menos de una vez por semana

10. ¿Estar puesto en relación con los otros alumnos de la academia de mismo nivel en francés que el suyo, le parecería interesante?

Sí No

¿Por qué?.....
.....

11. ¿Qué tipos de documentos o actividades le gustaría encontrar en esta plataforma?

..... *Noticias, ejercicios de audición, videos*

12. ¿Estudia el francés, pero realmente conoce Francia y su cultura?

Sí No

13. ¿Le gustaría encontrar en esta plataforma documentos y actividades relacionados con Francia?

Sí No

¿Por qué?.....
.....

Annexe 3 Alter Ego, Méthode de français 1, tableau des contenus des dossiers 0, 1, 2, 3, 4 et 5

| Leçons | Contenus socioculturels Thématiques | OBJECTIFS SOCIO-LANGAGIERS | | | |
|---|--|--|--|---|---|
| | | Objectifs communicatifs et savoir-faire | Objectifs linguistiques | | |
| | | | Grammaticaux | Lexicaux | Phonétiques |
| DOSSIER 0 : Fenêtre sur... | | | | | |
| p. 10 à 16 | Rencontres internationales | <ul style="list-style-type: none"> Se présenter (1) S'informer sur l'identité de l'autre Compter Communiquer en classe | <ul style="list-style-type: none"> Les adjectifs de nationalité (masculin/féminin) Les verbes <i>s'appeler</i> et <i>être</i> | <ul style="list-style-type: none"> Les langues Les nationalités Les nombres de 0 à 69 L'alphabet | <ul style="list-style-type: none"> L'accentuation de la dernière syllabe |
| DOSSIER 1 : Les uns, les autres... | | | | | |
| p. 18 à 21 | 1 Salutations Usage de <i>tu</i> et de <i>vous</i> | <ul style="list-style-type: none"> Saluer, prendre congé Se présenter (2) Demander/Donner des informations personnelles (1) | <ul style="list-style-type: none"> Le verbe <i>avoir</i> au présent Les articles définis Les adjectifs possessifs (1) La négation <i>ne... pas</i> | <ul style="list-style-type: none"> Les moments de la journée et les jours de la semaine Quelques formules de salutations formelles et informelles Les éléments de l'identité | <ul style="list-style-type: none"> [y]/[u] L'intonation montante et descendante |
| p. 22 à 25 | 2 Les numéros de téléphone en France | <ul style="list-style-type: none"> Demander poliment Demander/Donner des informations personnelles (2) Demander le prix de quelque chose | <ul style="list-style-type: none"> Les articles indéfinis L'adjectif interrogatif <i>quel(le)</i> | <ul style="list-style-type: none"> Les mois de l'année Les nombres de 70 à 99 | <ul style="list-style-type: none"> La prononciation des nombres la liaison avec les nombres |
| p. 26 à 29 | 3 Quelques événements culturels/festifs à Paris La francophonie | <ul style="list-style-type: none"> Donner des informations personnelles (3) Indiquer ses goûts (1) Parler de ses passions, de ses rêves | <ul style="list-style-type: none"> Le présent des verbes en -er Les verbes <i>être</i> et <i>avoir</i> Les prépositions + noms de pays (1) | <ul style="list-style-type: none"> L'expression des goûts (1) | <ul style="list-style-type: none"> La discrimination [s]/[z] La liaison avec [z] |
| Carnet de voyage | La France, pays européen | <ul style="list-style-type: none"> Identifier des symboles et comprendre des informations sur la France et l'Europe | | | |
| DOSSIER 2 : Ici / ailleurs | | | | | |
| p. 34 à 37 | 1 La ville | <ul style="list-style-type: none"> Parler de sa ville Nommer et localiser des lieux dans la ville Demander/Donner des explications | <ul style="list-style-type: none"> Les articles définis/ indéfinis Les prépositions de lieu + articles contractés Pourquoi/parce que | <ul style="list-style-type: none"> Quelques lieux dans la ville Quelques expressions de localisation | <ul style="list-style-type: none"> Prononciation de <i>un/une</i> + nom |
| p. 38 à 41 | 2 Auberges de jeunesse et hôtels | <ul style="list-style-type: none"> S'informer sur un hébergement Remercier/Répondre à un remerciement Comprendre/Indiquer un itinéraire simple | <ul style="list-style-type: none"> Les questions fermées : est-ce que... Le présent des verbes prendre, descendre | <ul style="list-style-type: none"> Termes liés à l'hébergement Quelques verbes et indications de direction Quelques formules de politesse | <ul style="list-style-type: none"> Intonation de la question (1) |
| p. 42 à 45 | 3 Le code postal et les départements Le libellé d'une adresse en France | <ul style="list-style-type: none"> Écrire une carte postale Donner ses impressions sur un lieu Parler de ses activités Indiquer le pays de provenance/de destination Dire le temps qu'il fait (1) | <ul style="list-style-type: none"> Les prépositions + noms pays (2) Les adjectifs démonstratifs | <ul style="list-style-type: none"> Termes liés à la correspondance Formules pour commencer/terminer une carte postale amicale/familiale | <ul style="list-style-type: none"> La syllabation et l'accentuation de la dernière syllabe (2) |
| Carnet de voyage | Paris insolite | <ul style="list-style-type: none"> Comprendre des informations sur Paris : découvrir la ville dans sa diversité Visualiser la configuration de Paris, situer les arrondissements | | | |

| Leçons | Contenus socioculturels Thématiques | OBJECTIFS SOCIO-LANGAGIERS | | | |
|---|--|---|--|---|--|
| | | Objectifs communicatifs et savoir-faire | Objectifs linguistiques | | |
| | | | Grammaticaux | Lexicaux | Phonétiques |
| DOSSIER 3 : Dis moi qui tu es | | | | | |
| 1 p. 50 à 53 | Les animaux de compagnie Les animaux préférés des Français | <ul style="list-style-type: none"> Parler de ses goûts (2) et de ses activités Parler de sa profession | <ul style="list-style-type: none"> Aimer/adorer/détester + nom/verbe Le présent des verbes <i>faire</i> et <i>aller</i> + articles contractés Masculin/Féminin des professions | <ul style="list-style-type: none"> Quelques professions Quelques activités sportives/culturelles Quelques noms d'animaux | <ul style="list-style-type: none"> Distinction masculin féminin des professions |
| 2 p. 54 à 57 | Nouveaux modes de rencontres | <ul style="list-style-type: none"> Parler de soi Parler de ses goûts et centres d'intérêt (3) Caractériser une personne | <ul style="list-style-type: none"> Masculin/Féminin/Pluriel des adjectifs qualificatifs Les pronoms toniques | <ul style="list-style-type: none"> La caractérisation physique/psychologique | <ul style="list-style-type: none"> La marque du genre dans les adjectifs à l'oral |
| 3 p. 58 à 61 | Les sorties | <ul style="list-style-type: none"> Proposer/Accepter/Refuser une sortie Fixer un rendez-vous Inviter Donner des instructions | <ul style="list-style-type: none"> Le présent des verbes <i>pouvoir/vouloir/devoir</i> Le pronom <i>on</i> = <i>nous</i> (1) L'impératif : 2^e personne | <ul style="list-style-type: none"> Termes liés aux sorties Registre familier (1) | <ul style="list-style-type: none"> Le son [ɔ] La discrimination [ø]/[œ] |
| Carnet de voyage | Comportements Pratiques sportives | <ul style="list-style-type: none"> Interpréter des comportements et comparer avec ceux de son pays Prendre connaissance des pratiques sportives des Français ; parler de ses pratiques sportives et des plus courantes dans son pays. | | | |
| DOSSIER 4 : Une journée particulière | | | | | |
| 1 p. 66 à 69 | Rythmes de vie et rythmes de la ville La télévision dans la vie quotidienne | <ul style="list-style-type: none"> Demander/Indiquer l'heure et les horaires Parler de ses habitudes quotidiennes (1) | <ul style="list-style-type: none"> Différentes façons de dire l'heure Le présent d'habitude Les verbes pronominaux au présent Expressions de temps : la régularité (1) | <ul style="list-style-type: none"> Prépositions + heure Les activités quotidiennes (1) Quelques articulateurs chronologiques | <ul style="list-style-type: none"> Liaison/Enchaînement dans la prononciation de l'heure Le <i>e</i> caduc dans les formes pronominales au présent |
| 2 p. 70 à 73 | Routine / changement, rupture de rythme Vie de famille et tâches ménagères | <ul style="list-style-type: none"> Parler de ses activités quotidiennes, de son emploi du temps habituel (2) Raconter des événements passés (1) | <ul style="list-style-type: none"> Expressions de temps : la régularité (2) et les moments ponctuels Le passé composé (1): morphologie et place de la négation Le présent d'habitude/Le passé composé | <ul style="list-style-type: none"> Les activités quotidiennes (2) Quelques expressions de fréquence | <ul style="list-style-type: none"> La discrimination [ə]/[e] la discrimination présent/passé composé |
| 3 p. 74 à 77 | Les principales fêtes en France | <ul style="list-style-type: none"> Comprendre un questionnaire d'enquête/questionner Parler de ses projets | <ul style="list-style-type: none"> Structures du questionnement Le verbe <i>dire</i> au présent Le futur proche <i>Chez</i> + pronom tonique | <ul style="list-style-type: none"> Noms de fêtes, termes liés aux fêtes | <ul style="list-style-type: none"> L'intonation de la question (2) |
| Carnet de voyage | Fêtes en France Qui fait quoi dans la maison ? | <ul style="list-style-type: none"> Identifier quelques coutumes et symboles des principales fêtes célébrées en France Comparer la répartition des tâches ménagères dans le couple en France et ailleurs | | | |

Description des niveaux A1 et A2 de *Alter Ego 1*

Pour mieux appréhender les niveaux A1 et A2 concernés par les évaluations/bilans voici :

- Les descripteurs des niveaux A1/A2 décrits du Cadre européen commun de référence (échelle globale) ;
- Les compétences de communication décrites dans le Portfolio Européen des Langues du Conseil de l'Europe (Eaquals/ ALTE) ;
- Les thèmes, les situations et les savoir-faire développés pour chaque compétence, extraites du Cadre de ALTE pour les niveaux A1 et A2.

CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE (ÉCHELLE GLOBALE)

A1 : Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement, distinctement et se montre coopératif.

A2 : Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.

PORTFOLIO EUROPÉEN DES LANGUES DU CONSEIL DE L'EUROPE (EAQUALS/ALTE)

Pour le niveau A1

■ Écouter

Je peux comprendre si on parle très lentement et distinctement avec moi et s'il y a de longues pauses qui me laissent le temps de saisir le sens.

Je peux comprendre des indications simples : comment aller de A à B, à pied ou par les transports publics.

Je peux comprendre une question ou une invitation à faire quelque chose lorsqu'elles me sont adressées distinctement et lentement, et je peux suivre des instructions brèves et simples.

Je peux comprendre les nombres, les prix et l'heure.

■ Lire

Je peux comprendre les informations concernant des personnes (domicile, âge, etc.) en lisant le journal.

Je peux choisir un concert ou un film en lisant des affiches ou des programmes de manifestations et je peux comprendre où et quand il a lieu.

Je peux comprendre suffisamment un questionnaire (à la frontière, à l'arrivée à l'hôtel) pour y indiquer, par exemple, mes nom, prénom, date de naissance, nationalité.

Je peux comprendre les mots et expressions sur les panneaux indicateurs que l'on rencontre dans la vie quotidienne (par exemple « gare », « centre », « parking », « défense de fumer », « serrer à droite »).

Je peux comprendre les principales consignes d'un programme informatique, par exemple « sauvegarder », « ouvrir », « fermer », « effacer ».

Je peux comprendre des messages brèves et simples sur une carte postale, par exemple une carte de vacances.

Je peux comprendre de brèves et simples indications écrites (par exemple de parcours).

Je peux comprendre dans la vie quotidienne les messages simples, laissés par mes connaissances et collaborateurs, par exemple « Je reviens à 16 heures ».

■ Prendre part à une conversation

Je peux présenter quelqu'un et utiliser des expressions de salutations et de prises de congé simples.

Je peux répondre à des questions simples et en poser, je peux réagir à des déclarations simples et en faire, pour autant qu'il s'agisse de quelque chose de tout à fait familier ou dont j'ai immédiatement besoin.

.../...

Description des niveaux A1 et A2 de *Alter Ego 1*

Je peux communiquer de façon simple, mais j'ai besoin que la personne qui parle avec moi soit prête à répéter plus lentement ou à reformuler et qu'elle m'aide à formuler ce que j'aimerais dire.

Je peux faire des achats simples lorsque je peux m'aider en faisant des mimiques ou en pointant du doigt les objets concernés.

Je peux me débrouiller avec les notions de nombre, de quantité, d'heure et de prix.

Je peux demander ou donner quelque chose à quelqu'un.

Je peux poser des questions personnelles à quelqu'un, par exemple sur son lieu d'habitation, ses relations, les choses qui lui appartiennent, etc. et je peux répondre au même type de questions si elles sont formulées lentement et distinctement.

Je peux donner des indications temporelles en utilisant des expressions telles que « *la semaine prochaine* », « *vendredi dernier* », « *en novembre* », « *à trois heures* ».

■ S'exprimer oralement en continu

Je peux donner des renseignements sur moi-même (par exemple adresse, numéro de téléphone, nationalité, âge, famille, activités de loisirs).

Je peux décrire où j'habite.

■ Stratégies

Je peux dire que je ne comprends pas quelque chose.

Je peux demander, de manière très simple, à quelqu'un de répéter quelque chose.

■ Écrire

Je peux inscrire des détails personnels dans un questionnaire (profession, âge, domicile, goûts, loisirs).

Je peux écrire une carte de vœux, par exemple pour un anniversaire.

Je peux écrire une carte postale simple, par exemple de vacances.

Je peux écrire une note pour indiquer brièvement à quelqu'un l'endroit où je me trouve ou le lieu où nous allons nous rencontrer.

Je peux écrire de simples phrases sur moi-même, par exemple où j'habite et ce que je fais.

Annexe 5 Alter Ego, Méthode de français 1, exemple d'évaluation formative, test du dossier 2, exercices de compréhension et de production orales

COMPRÉHENSION ORALE

(10 pts)



Écoutez les trois dialogues une première fois.
Lisez les trois fiches de réservation.
Écoutez les trois dialogues une deuxième fois et répondez.

1

Voici 3 fiches de réservations d'hôtel et 3 dialogues. Notez le numéro du dialogue qui correspond à la fiche.

(6 pts)

A.

| | |
|--|--|
| Hôtel ★ ★ | Réservations |
| NOM :FABIEN..... | |
| Nombre de personnes : | |
| ...2... chambre(s) avec | douche <input checked="" type="checkbox"/> |
| | salle de bains <input type="checkbox"/> |
| Prix :80 euros x 2..... | |
| Date de réservation :demain 3 avril..... | |

Dialogue n°

B.

| | | |
|---|--|--|
| Réservations | | |
| NOM : | | |
| Nombre de personnes :1..... | | |
| ...1... chambre(s) avec | douche <input type="checkbox"/> | |
| | salle de bains <input checked="" type="checkbox"/> | |
| Prix :53 euros..... | | |
| Date de réservation :aujourd'hui 2 avril..... | | |

Dialogue n°

C.

| |
|--|
| |
| Réservations |
| NOM :DUBAIN..... |
| Nombre de personnes :2..... |
| ...1... chambre(s) avec |
| douche <input type="checkbox"/> |
| salle de bains <input type="checkbox"/> |
| Prix :95 euros..... |
| Date de réservation : samedi 4 et dimanche 5 avril |

Dialogue n°

2

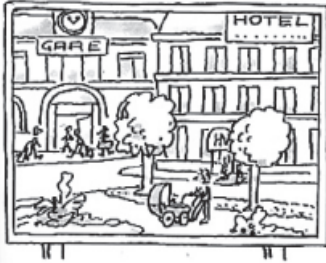
Une information manque sur chaque fiche. Complétez.

(3 pts)

3

Écrivez le nom de l'hôtel qui correspond à cette publicité.

(1 pt)



Hôtel de.....

EXPRESSION ORALE

(10 pts)



Par groupe de deux, choisissez une des situations proposées et dialoguez.

- Saluez.
- Demandez un achat simple (café, sandwich, livre, billet de cinéma, CD, carte de transport, chambre...) : demandez ou précisez les informations nécessaires.
- Demandez le prix/donnez le prix.
- Payez.
- Remerciez.



au café

à la gare

dans un magasin

à la médiathèque

Annexe 6 *Alter Ego, Méthode de français 1*, exemple de fiche d'activités de compréhension orale à partir de vidéo, dossier 2 séquence 1

SÉQUENCE 1

DOSSIER 2


Balade à Lyon

A C T I V I T É S

Avant de visionner la séquence

1 Observez le plan de la ville de Lyon (p. 12) et cochez les lieux indiqués.

| | | |
|--|-------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> une cathédrale | <input type="checkbox"/> une école | <input type="checkbox"/> une montagne |
| <input type="checkbox"/> un hôpital | <input type="checkbox"/> une banque | <input type="checkbox"/> un théâtre |
| <input type="checkbox"/> un hôtel | <input type="checkbox"/> un opéra | <input type="checkbox"/> une mairie |
| <input type="checkbox"/> un amphithéâtre | <input type="checkbox"/> une église | |



Visionnez

Visionnez toute la séquence sans le son

2 Retrouvez l'ordre d'apparition.

une cathédrale : n°

l'Alliance française : n°

un amphithéâtre : n°

la rue du bœuf : n°

un fleuve : n°

Visionnez toute la séquence avec le son

3 Qui est Michala ? Notez sa nationalité et sa profession. Pourquoi habite-t-elle Lyon ?

Michala est et

Elle habite Lyon

4 Quels sont les trois lieux préférés de Michala ?

1. 2. 3.

5 Associez les prépositions avec les lieux suivants.

| | |
|-------------|--------------------|
| devant * | • l'entrée |
| derrière * | • l'Hôtel de ville |
| face à * | • les montagnes |
| à côté de * | • les classes |

© Hachette 2007 - Alter Ego DVD - Marie-Françoise Né


10

Visionnez la première partie (jusqu'à la bibliothèque)

 6 Suivez Michala et associez les verbes de déplacement avec les lieux.

- | | |
|---------------|----------------------|
| • aller * | • jardin |
| • traverser * | • Alliance française |
| • prendre * | • classe |
| • passer * | • couloir |

Visionnez la suite de la séquence

 7 Écoutez et donnez, comme dans l'exemple, le nom des lieux suivants : *cathédrale, fleuve, quartier, rue*. Aidez-vous du plan (p. 12).

Exemple : *Il y a une église, c'est l'église Saint-Germain.*

- Il y a, c'est
- Il y a, c'est
- Il y a, c'est
- Il y a, c'est


Revisonnez toute la séquence

8 Lisez le texte ci-dessous et corrigez les affirmations fausses.

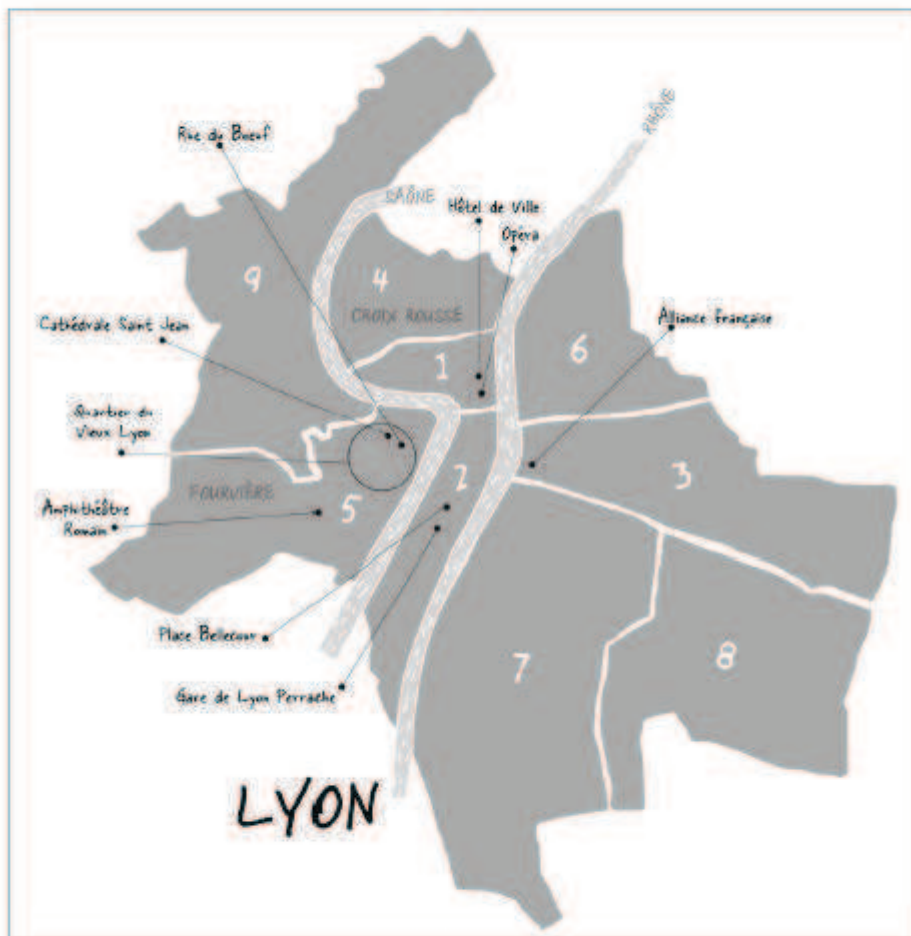
Michala habite Lyon parce qu'elle est avocate. L'après-midi, elle va à l'Alliance française. Son lieu préféré est le jardin de l'école. Elle aime aussi le quartier du vieux Lyon avec ses maisons rouges. Il y a aussi la cathédrale qu'elle admire beaucoup. Son autre endroit préféré est la place Bellecour, un lieu calme et grandiose. Michala termine la visite par le quartier de la Croix-Rousse.

Pour aller plus loin

9 Michala habite rue du bœuf. Elle envoie un mél de Lyon à un(e) ami(e) parisien(ne). Elle donne ses impressions sur Lyon et invite son ami(e) à venir chez elle.

 10 Posez des questions à votre voisin(e) sur sa ville. Il/Elle vous présente sa ville à la manière de Michala : ses monuments, ses quartiers, ses balades/promenades préférés.

11 Vous voulez vous promener dans Lyon, allez sur le site www.infoville.fr. Pour découvrir la région Rhône-Alpes, allez sur www.rhonealpes.fr et pour connaître les Alpes : www.france-montagnes.com



Annexe 7 Les Clés du nouveau DELF A1, exemple d'examen blanc, exercices de compréhension et de production orales

examen 1

Partie 1
COMPRÉHENSION DE L'ORAL
25 points

Répondez aux questions en cochant (x) la bonne réponse ou en écrivant l'information demandée.



■ Exercice 1

6 points

Vous allez entendre 2 fois un document. Vous aurez 30 secondes de pause entre les 2 écoutes, puis 30 secondes pour vérifier vos réponses. Lisez d'abord les questions.

Vous êtes à l'aéroport. Répondez aux questions.

3 points par réponse

1. Ce message s'adresse aux passagers du vol :

- AF499
- AF449
- AF489

2. À quel guichet ils doivent se présenter ?



■ Exercice 2

7 points

Vous allez entendre 2 fois un document. Vous aurez 30 secondes de pause entre les 2 écoutes, puis 30 secondes pour vérifier vos réponses. Lisez d'abord les questions.

Répondez aux questions.

1. Qui téléphone ?

2 points

- Claude Guillou.
- La secrétaire du cabinet dentaire.
- Le docteur Jacquet.

2. C'est un message pour :

2 points

- demander un rendez-vous.
- annuler un rendez-vous.
- rappeler un rendez-vous.

3. Le rendez-vous est à :

2 points



a



b



c

4. Le téléphone du cabinet est le 02 99 ____ 98 ____.

1 point

6 points



■ Exercice 3

Vous allez entendre plusieurs petits dialogues correspondant à des situations différentes. Vous aurez 15 secondes de pause après chaque dialogue, puis vous entendrez à nouveau les dialogues et pourrez compléter vos réponses. Regardez d'abord les images.

Associez chaque situation à une image.

1,5 points par réponse

Attention : il y a 5 images (B, C, D, E, F), mais seulement 4 dialogues.

Exemple :

Image A



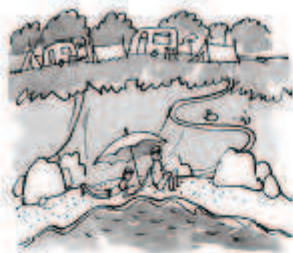
Situation n° 0

Image B



Situation n°.....

Image C



Situation n°.....

Image D



Situation n°.....

Image E



Situation n°.....

Image F



Situation n°.....



■ Exercice 4

6 points

Vous allez entendre plusieurs petits dialogues correspondant à des situations différentes. Vous aurez 15 secondes de pause après chaque dialogue, puis vous entendrez à nouveau les dialogues et pourrez compléter vos réponses. Lisez d'abord les questions.

Associez chaque situation à un dialogue. Pour chaque situation, mettez une croix pour indiquer **Où est-ce ?** ou **Qu'est-ce que c'est ?**

Situation 1

| Où est-ce ? | |
|--------------------------|--------------------------|
| Un magasin de mode | <input type="checkbox"/> |
| Une visite d'appartement | <input type="checkbox"/> |
| Une visite de musée | <input type="checkbox"/> |

Situation 2

| Qu'est-ce qu'on demande ? | |
|---------------------------|--------------------------|
| Un horaire | <input type="checkbox"/> |
| Un numéro de téléphone | <input type="checkbox"/> |
| Un lieu | <input type="checkbox"/> |

Situation 3

| Où est-ce ? | |
|----------------|--------------------------|
| Dans un café | <input type="checkbox"/> |
| Chez un ami | <input type="checkbox"/> |
| On ne sait pas | <input type="checkbox"/> |

■
Partie 4
PRODUCTION ORALE
 25 points
 10 min de préparation
 5 à 7 min de passation
 ■

■ **Entretien dirigé**

1 minute environ

Répondez aux questions de l'examinateur (entraînez-vous avec votre professeur ou avec un camarade) sur vos goûts ou vos activités.

- Où est-ce que vous allez en vacances en hiver ?*
- Est-ce que vous aimez la montagne ?*
- Qu'est-ce que vous aimez faire pendant les vacances ?*
- Est-ce que vous passez vos vacances en famille d'habitude ?*
- Qu'est-ce que vous aimez en France ? Les villes ? Les villages ?*
- En vacances, vous allez à l'hôtel ou au camping ?*

■ **Échange d'informations**

2 minutes environ

À partir des mots ci-dessous, posez des questions à l'examinateur (entraînez-vous avec votre professeur ou avec un camarade).

| | | |
|---------------------|---------------------|-----------|
| Vacances d'été ? | Mer ? | Amis ? |
| Randonnées à vélo ? | Villes françaises ? | Camping ? |

■ **Dialogue simulé**

2 minutes environ

Vous arrivez sur une aire de repos d'une autoroute du Sud de la France. Comme vous avez faim, vous allez au snack.

Annexe 8 Exemples d'exercices extraits d'examens du CEF 1

Exercice 1 : PHONÉTIQUE (1/2 point par bonne réponse)

- ☛ Vous allez entendre 10 phrases.
- ☛ La phrase écrite **correspond** à la phrase entendue : cochez **OUI**.
- ☛ La phrase écrite **ne correspond pas** à la phrase entendue : cochez **NON**.
- ☛ Chaque phrase n'est prononcée qu'une seule fois. **IL Y A ENVIRON 3 SECONDES** entre chaque phrase.

| | OUI | NON |
|------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1) Je prends un bain. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2) J'entends Claude. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3) C'est un bon vin ! | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4) Quelle fosse ! | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5) Il vend à la brocante. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6) Je vois des buses. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7) Il admire ces foules. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8) Il est plein de poux. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9) Ce feu est sympathique. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10) Il déteste les chantres. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

EXTRAIT N° 5

- 1) Quel jour Sophie et Antoine veulent-ils sortir ?
- 2) Que veulent-ils voir ?
 - un opéra - un film - une pièce de théâtre
- 3) A quelle heure ? à heures
- 4) Ils se donnent rendez-vous
 - place de Paris - place de Clichy - place de la Bastille
- 5) A quelle heure est le rendez-vous ? à heures

Note : / 5

EXTRAIT N° 6

- On parle d'un festival
 - de cinéma - de musique - de théâtre
- Quand a-t-il lieu ? le janvier
- Quel est le prix des places.
 - 6 euros - 13 euros - 16 euros

Note : / 3

Annexe 9 Evaluations sommatives d'avril 2012, exercices de discrimination auditive

Apprenant 6 :

Examen de phonétique

1. Discrimination auditive [y] et [u]

| | [y] | [u] |
|-----|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 3. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 4. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 6. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 8. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 10. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |

8
/10

2. Discrimination auditive [z] et [s]

| | [z] | [s] |
|-----|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 2. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 3. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 5. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 6. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 9. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 10. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

5
/10

Apprenant 7 :

Examen de phonétique

1. Discrimination auditive [y] et [u]

| | [y] | [u] |
|-----|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 3. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 6. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 8. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |

10
/
10

2. Discrimination auditive [z] et [s]

| | [z] | [s] |
|-----|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 2. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 5. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 6. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 9. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 10. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

10
/
10

Apprenant 8 :

Examen de phonétique

1. Discrimination auditive [y] et [u]

| | [y] | [u] |
|-----|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 3. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 5. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 6. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 7. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 8. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 9. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 10. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |

5/10

2. Discrimination auditive [z] et [s]

| | [z] | [s] |
|-----|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 2. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 3. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 5. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 6. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 9. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 10. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

8/10

Apprenant 12 :

Examen de phonétique

1. Discrimination auditive [y] et [u]

| | [y] | [u] u cerrada |
|-----|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 3. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 4. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 6. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 7. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 8. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 9. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 10. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |

$\frac{4}{10}$

2. Discrimination auditive [z] et [s]

| | [z] | [s] |
|-----|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 2. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 3. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 5. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 6. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 7. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 9. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 10. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |

$\frac{2}{10}$

Annexe 10 Evaluations sommatives de juin 2012, exercices de discrimination auditive

Apprenant 8 :

Examen de phonétique

1. Discrimination auditive [a] et [e]

| | [a] | [e] |
|-----|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 2. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 3. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 4. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 5. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 6. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 7. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 9. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

6/20

2. Discrimination auditive [y] et [u]

| | [y] | [u] |
|-----|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 3. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 4. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 5. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 8. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 10. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |

7/10

Apprenant 8 :

3. Discrimination auditive [ɛ̃], [ɔ̃] et [ɑ̃]

| | [ɛ̃] | [ɔ̃] | [ɑ̃] |
|-----|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 3. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 5. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 7. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 8. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 9. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 13. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 14. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 15. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 16. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 18. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

10/20

Apprenant 12 :

Examen de phonétique

1. Discrimination auditive [a] et [e]

| | [a] | [e] |
|-----|-------------------------------------|---|
| | | <i>si / au / fer / fez rez / ab-er-to</i> |
| 1. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 3. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 4. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 6. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 7. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 9. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

8/10

2. Discrimination auditive [y] et [u]

| | [y] | [u] |
|-----|-------------------------------------|-------------------------------------|
| | | <i>ou / u / coroda</i> |
| 1. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 3. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 5. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 8. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 10. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

8/10

Apprenant 12 :

3. Discrimination auditive [ɛ̃], [ɔ̃] et [ɑ̃]

| | [ɛ̃] in im aim ain ein | [ɔ̃] on om | [ɑ̃] an am en em |
|-----|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 5. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 7. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 13. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 14. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 15. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 18. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |

15/20

Apprenant 14 :

Examen de phonétique

mm

1. Discrimination auditive [ə] et [e]

| | [ə] | [e] |
|-----|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 4. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 6. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 7. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 9. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 10. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

8/10

2. Discrimination auditive [y] et [u]

| | [y] | [u] |
|-----|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 3. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 4. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 5. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 7. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 8. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 10. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

6/10

Apprenant 14 :

un a₂ a_o

ap₂ a₂ a_o

3. Discrimination auditive [ɛ̃], [ɔ̃] et [ɑ̃]

| | in, ein ain, ain, ien [ɛ̃] | vin, fin [ɔ̃] | om [ɑ̃] | in, am, an, en |
|-----|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|----------------|
| 1. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 2. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 3. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| 4. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 5. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 6. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| 7. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 8. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 9. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 10. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 11. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 12. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| 13. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 14. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| 15. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| 16. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 17. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| 18. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 19. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 20. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

15
/
20

Annexe 11 Exercices extraits du CEFP 1 réalisés par les apprenants en avril 2012

Apprenant 2 :

EXTRAIT N° 5

a) Cet homme veut partir
 à Langres à Rondes à Londres

b) Quel mois ? - au mois de décembre juin

c) Quelle place réserve-t-il ?
- départ : 10:15 (heure) - retour : 19:45 (heure)

d) Quel est le prix ?
 50 euros 150 euros 250 euros

e) Quel est son nom ?
- Dubois

Note : 3 / 6

Apprenant 5 :

EXTRAIT N° 5

a) Cet homme veut partir
 à Langres à Rondes à Londres

b) Quel mois ? - au mois de décembre juin

c) Quelle place réserve-t-il ?
- départ : 10:15 (heure) - retour : 19:45 (heure)

d) Quel est le prix ?
 50 euros 150 euros 250 euros

e) Quel est son nom ?
- Dubois

Note : 4 / 6

Apprenant 6 :

EXTRAIT N° 5

a) Cet homme veut partir
 à Langres à Rondes à Londres

b) Quel mois ? - au mois de juin

c) Quelle place réserve-t-il ?
- départ : 10:15 (heure) - retour : 19:45 (heure)

d) Quel est le prix ?
 50 euros 150 euros 250 euros

e) Quel est son nom ?
- Dubois

Note : 4 / 6

Apprenant 7 :

EXTRAIT N° 5

a) Cet homme veut partir
 à Langres à Rondes à Londres

b) Quel mois ? - au mois de juin

c) Quelle place réserve-t-il ?
- départ : 10:15 (heure) - retour : 19:45 (heure)

d) Quel est le prix ?
 50 euros 150 euros 250 euros

e) Quel est son nom ?
- DUBOIS

Note : 5 / 6

Apprenant 8 :

EXTRAIT N° 5

a) Cet homme veut partir
 à Langres à Rondes à Londres

b) Quel mois ? - au mois de juin

c) Quelle place réserve-t-il ?
- départ : 10:15 (heure) - retour : 19:45 (heure)

d) Quel est le prix ?
 50 euros 150 euros 250 euros

e) Quel est son nom ?
- DUBOIS

Note : 5 / 6

Apprenant 11 :

EXTRAIT N° 5

a) Cet homme veut partir
 à Langres à Rondes à Londres

b) Quel mois ? - au mois de ~~(samedi)~~ juin

c) Quelle place réserve-t-il ?
- départ : 10h15 (heure) - retour : 19h15 (heure)

d) Quel est le prix ?
 50 euros 150 euros 250 euros

e) Quel est son nom ?
- Dubois

Note : 3 / 6

Apprenant 12 :

EXTRAIT N° 5

- a) Cet homme veut partir
 à Langres à Rondes à Londres
- b) Quel mois ? - au mois de juin
- c) Quelle place réserve-t-il ?
- départ : 10:15 (heure) - retour : 19:45 (heure)
- d) Quel est le prix ?
 50 euros 150 euros 250 euros
- e) Quel est son nom ?
- Du Bois

Note : 4 / 6

Apprenant 13 :

EXTRAIT N° 5

- a) Cet homme veut partir
 à Langres à Rondes à Londres
- b) Quel mois ? - au mois de juin
- c) Quelle place réserve-t-il ?
- départ : samedi 10:15 (heure) - retour : vendredi 19:45 (heure)
- d) Quel est le prix ?
 50 euros 150 euros 250 euros
- e) Quel est son nom ?
- DUBOIS

Note : 5 / 6

Apprenant 14 :

EXTRAIT N° 5

- a) Cet homme veut partir
 à Langres à Rondes à Londres
- b) Quel mois ? - au mois de 14^{ème} juin
- c) Quelle place réserve-t-il ?
- départ : 10:15 (heure) - retour : 19:45 (heure)
- d) Quel est le prix ?
 50 euros 150 euros 250 euros
- e) Quel est son nom ?
- Debois DUBOIS

Note : 4 / 6

Apprenant 15 :

EXTRAIT N° 5

a) Cet homme veut partir
 à Langres à Rondes à Londres

b) Quel mois ? - au mois de juin

c) Quelle place réserve-t-il ?
- départ : 10h15 (heure) - retour : 17h15 (heure)

d) Quel est le prix ?
 50 euros 150 euros 250 euros

e) Quel est son nom ?
- Dubois

Note : 3 / 6

Apprenant 16 :

EXTRAIT N° 5

a) Cet homme veut partir
 à Langres à Rondes à Londres

b) Quel mois ? - au mois de ~~juin~~ juin

c) Quelle place réserve-t-il ?
- départ : 10h15 (heure) - retour : 19h45 (heure)

d) Quel est le prix ?
 50 euros 150 euros 250 euros

e) Quel est son nom ?
- Dubois

Note : 4 / 6

Annexe 12 Exercices extraits du CEFP 1 réalisés par les apprenants en juin 2012

Apprenant 6 :

EXTRAIT N° 1

1) Cette annonce propose un séjour de

- 2 jours
- 3 jours
- 5 jours

2) Le prix inclut

- 1 repas par jour.
- 2 repas par jour.
- tous les repas.

3) Le séjour comprend

- des jeux pour les enfants.
- la visite d'un musée.
- une promenade dans un zoo.

4) Ce séjour coûte ~~120~~ 180 euros par personne.

Note : 3/4

Apprenant 7 :

EXTRAIT N° 1

1) Cette annonce propose un séjour de

- 2 jours
- 3 jours
- 5 jours

2) Le prix inclut

- 1 repas par jour.
- 2 repas par jour.
- tous les repas.

3) Le séjour comprend

- des jeux pour les enfants.
- la visite d'un musée.
- une promenade dans un zoo.

4) Ce séjour coûte ~~5,85€~~ 185 euros par personne.

Note : 3/4

Apprenant 8 :

EXTRAIT N° 1

1) Cette annonce propose un séjour de

- 2 jours
- 3 jours
- 5 jours

2) Le prix inclut

- 1 repas par jour.
- 2 repas par jour.
- tous les repas.

3) Le séjour comprend

- des jeux pour les enfants.
- la visite d'un musée.
- une promenade dans un zoo.

4) Ce séjour coûte 54,70 euros par personne.
185

Note : 2 / 4

Apprenant 12 :

EXTRAIT N° 1

1) Cette annonce propose un séjour de

- 2 jours
- 3 jours
- 5 jours

2) Le prix inclut

- 1 repas par jour.
- 2 repas par jour.
- tous les repas.

3) Le séjour comprend

- des jeux pour les enfants.
- la visite d'un musée.
- une promenade dans un zoo.

4) Ce séjour coûte 1805 euros par personne.

Note : 3 / 4

Annexe 13 Liste des descripteurs du CECRL Niveau A1 pour l'oral

| Echelle globale | |
|------------------------|---|
| A1 | Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant - par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. - et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif. |

| Aspects qualificatifs de l'utilisation de la langue parlée | |
|---|---|
| Etendue | Possède un répertoire élémentaire de mots et d'expressions simples relatifs à des situations concrètes particulières. |
| Correction | A un contrôle limité de quelques structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé. |
| Aisance | Peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication. |
| Interaction | Peut répondre à des questions simples et en poser sur des détails personnels. Peut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections. |
| Cohérence | Peut relier des mots ou groupes de mots avec des connecteurs très élémentaires tels que « et » ou « alors ». |

| Production orale | | | | | |
|-------------------------|---|---|---|--------------------------------|--|
| | Production orale générale | Monologue suivi : décrire l'expérience | Monologue suivi : argumenter | Annonces publiques | S'adresser à un auditoire |
| A1 | Peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses. | Peut se décrire, décrire ce qu'il/elle fait, ainsi que son lieu d'habitation. | Pas de descripteur disponible. | Pas de descripteur disponible. | Peut lire un texte très bref et répété, par exemple pour présenter un conférencier, proposer un toast. |

| Compréhension orale | | | | | |
|----------------------------|--|--|---------------------------------------|---|---|
| | Compréhension générale de l'oral | Comprendre une interaction entre locuteurs natifs | Comprendre en tant qu'auditeur | Comprendre des annonces et des instructions orales | Comprendre des émissions de radio et des enregistrements |
| A1 | Peut comprendre une intervention si elle est lente et soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens. | Pas de descripteur disponible. | Pas de descripteur disponible. | Peut comprendre des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des directives courtes et simples. | Pas de descripteur disponible. |

| Interaction orale | |
|--------------------------|--|
| A1 | Peut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections. Peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre dans le domaine des besoins immédiats ou sur des sujets très familiers. |

| Comprendre un locuteur natif | |
|-------------------------------------|--|
| A1 | Peut comprendre des expressions quotidiennes pour satisfaire des besoins simples de type concret si elles sont répétées, formulées directement, lentement et clairement par un interlocuteur compréhensif. Peut comprendre des questions et des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des consignes simples et brèves. |

| Conversation | |
|---------------------|---|
| A1 | Peut présenter quelqu'un et utiliser des expressions élémentaires de salutation et de congé. Peut demander à quelqu'un de ses nouvelles et y réagir. Peut comprendre des expressions quotidiennes pour satisfaire à des besoins simples de type concret si elles sont répétées, formulées directement, clairement et lentement par un interlocuteur compréhensif. |

| | Discussion informelle (entre amis) | Discussions et réunions formelles |
|-----------|---|--|
| A1 | Pas de descripteur disponible. | Pas de descripteur disponible. |

| Coopération à visée fonctionnelle | |
|--|--|
| A1 | <p>Peut comprendre les questions et instructions formulées lentement et soigneusement, ainsi que des indications brèves et simples.</p> <p>Peut demander des objets à autrui et lui en donner.</p> |

| Obtenir des biens et des services | |
|--|---|
| A1 | <p>Peut demander quelque chose à quelqu'un ou le lui donner.</p> <p>Peut se débrouiller avec les nombres, les quantités, l'argent et l'heure.</p> |

| Echange d'information | |
|------------------------------|---|
| A1 | <p>Peut comprendre des questions et des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des directives simples et brèves.</p> <p>Peut répondre à des questions simples et en poser ; peut réagir à des déclarations simples et en faire, dans des cas de nécessité immédiate ou sur des sujets très familiers.</p> <p>Peut poser des questions personnelles, par exemple sur le lieu d'habitation, les personnes fréquentées et les biens, et répondre au même type de questions.</p> <p>Peut parler du temps avec des expressions telles que : la semaine prochaine, vendredi dernier, en novembre, à 3 heures...</p> |

| Interviewer et être interviewé (entretien) | |
|---|---|
| A1 | <p>Peut répondre dans un entretien à des questions personnelles posées très lentement et clairement dans une langue directe et non idiomatique.</p> |

Annexe 14 Tableau des contenus en ligne sur la plateforme Moodle

| | Objectifs socio-langagiers | | | | Objectifs culturels |
|--|--|---|---|--|---|
| | Objectifs communicatifs et savoir-faire | Objectifs linguistiques | | | |
| | | Grammaticaux | Lexicaux | Phonétiques | |
| Thème 1 : Les Présentations | -Saluer, prendre congé -Se présenter -Donner des informations personnelles | -Le verbe s'appeler -Les verbes être et avoir au présent | -Termes liés à la présentation | | |
| Thème 2 : Joyeux Noël et Bonne Année 2012 !!! | -Présenter ses vœux | | -Vocabulaire de Noël -Chanson de Noël : Petit Papa Noël -Vocabulaire des vœux de nouvelle année | | -Les fêtes de fin d'année en France |
| Thème 3 : Entraînement à la compréhension orale | -Compréhension orale globale et fine -Repérer des informations | | -Termes liés aux différents thèmes des vidéos | -Correction phonétique : [z], [ʃ], [ʒ], [œ], [y], [j], [ɥ], [ɔ̃], [ã] et [ɛ̃] | -Le journal télévisé -Sujets d'actualité française -Cinéma français |
| Thème 7 : Alter Ego Dossier 1 | -Epeler -Compter | -Les verbes être et avoir au présent -Les verbes en –er au présent | -L'alphabet -Les nombres de 0 à 100 | -La prononciation de l'alphabet -La prononciation des accents et des signes -La discrimination [s] / [z] -La liaison avec [z] -La prononciation des verbes en –er au présent | -La Francophonie |
| Thème 6 : Alter | -Localiser -Comprendre un itinéraire -Indiquer un itinéraire | -Le présent des verbes du 1 ^{er} groupe -Le présent des verbes du 2 ^e groupe -Le présent de | -La ville -La rue -Les commerces -Les moyens de transport | -La discrimination [u] / [y] | |

| | | | | | |
|---|--|---|--|--|--|
| Ego Dossier 2 | | certaines verbes du 3 ^e groupe (pouvoir, vouloir, devoir, verbes en -dre, mettre, venir, partir, sentir, vivre, suivre, etc.) | | | |
| Thème 5 : Alter Ego Dossier 3 | -Comprendre des descriptions -Reconnaître des adjectifs qualificatifs -Caractériser | -Les adjectifs qualificatifs (masculin/féminin/pluriel) -La place de l'adjectif -Le présent de l'indicatif -Les articles -Les adjectifs possessifs -Les prépositions de lieu | -Termes liés à la description physique | -La discrimination [ɔ̃] / [ɑ̃] -La prononciation des adjectifs au masculin et au féminin | -Les grandes villes françaises |
| Thème 4 : Alter Ego Dossier 4 | -Comprendre l'heure -Comprendre les activités quotidiennes / un emploi du temps habituel | -Le passé composé : choix de l'auxiliaire | -Les activités quotidiennes -L'heure | -La discrimination [ə] / [e] -La prononciation des verbes au présent -La discrimination présent/passé composé -L'intonation de l'affirmation / de la question | -Les symboles de la France -Les festivals français -Les événements sportifs français |
| Thème 8 : Faites découvrir votre ville ! | -Sélectionner des lieux d'intérêt dans une ville/un quartier -Situer dans l'espace -Proposer une promenade -Présenter une promenade sur un PowerPoint | -Les articles indéfinis/définis -Prépositions de lieu -Articles contractés | -Termes liés à la ville, à la rue -Indications de direction | | |

Annexe 15 L'autoformation complémentaire, entraînement à la compréhension orale à partir de vidéo – tâche ouverte *La jumelle de Mona Lisa*

Regardez la vidéo intitulée [La jumelle de Mona Lisa découverte au musée du Prado](#), et répondez à ces questions. Essayez de construire des phrases pour vos réponses.

1. De quel tableau est-ce qu'on parle ?

2. Où ce tableau est exposé ?

3. Ce tableau est un original ou une copie ?

4. Quand ce tableau aurait été peint ?

5. Qui aurait peint ce tableau ?

6. Où on pourra bientôt admirer ce tableau ?

ATTENTION !!!

Pour que je corrige vos réponses, allez sur le forum « **Entraînement à la compréhension orale** ». Cliquez sur le **fil de discussion déjà ouvert**, puis sur **Répondre**, écrivez un message, cliquez sur **Parcourir** pour télécharger le questionnaire auquel vous avez répondu, puis cliquez sur **Ecrire dans le forum**.

Annexe 16 L'autoformation complémentaire, entraînement à la compréhension orale à partir de vidéo – exemples de tâches rendues pour *La jumelle de Mona Lisa*

Apprenant 4 :

1. De quel tableau est-ce qu'on parle ?

De (La) la Mona Lisa.

2. Où ce tableau est exposé ?

Au Musée du Prado.

3. Ce tableau est un original ou une copie ?

C'est une copie.

4. Quand ce tableau aurait été peint ?

A (La) la même date que l'original.

5. Qui aurait peint ce tableau ?

Par un (Un) étudiant de Léonard De Vinci.

6. Où on pourra bientôt admirer ce tableau ?

A côté de l'original au musée de Louvre.

Apprenant 5 :

1. De quel tableau est-ce qu'on parle ?

De «La Mona Lisa ».

2. Où ce tableau est exposé ?

Au musée du Prado.

3. Ce tableau est un original ou une copie ?

C'est une copie.

4. Quand ce tableau aurait été peint ?

À la même époque que l'original.

5. Qui aurait peint ce tableau ?

Par un élève de Leonardo De Vinci.

6. Où on pourra bientôt admirer ce tableau ?

A côté de l'original au Louvre.

Apprenant 7 :

1. De quel tableau est-ce qu'on parle ?

Se On parle de la premiere copie du tableau ~~de maître~~ «La Joconde».

2. Où ce tableau est exposé ?

Le tableau s'expose (est exposé) au musée du Prado. C'est un musée qui est à Madrid.

3. Ce tableau est un original ou une copie ?

Ce tableau est une copie.

4. Quand ce tableau aurait été peint ?

Ce tableau aurait été peint en à la même epoque l'original.

5. Qui aurait peint ce tableau ?

Un élève de l'eatelier du maître Léonard de Vinci aurait peint ce tableau.

6. Où on pourra bientôt admirer ce tableau ?

Prochainement, on pourra admirer ce tableau a à côtée de son original ~~qu'~~ qui est au musée du Louvre.

Apprenant 8 :

1. De quel tableau est-ce qu'on parle ?

~~Porte sur~~ (la découverte) de la première copie de la Joconde.

2. Où ce tableau est exposé ?

~~C'~~Il est exposé au Musée du Prado, à Madrid.

3. Ce tableau est un original ou une copie ?

C'est une copie faite par un élève de Léonard de Vinci.

4. Quand ce tableau aurait été peint ?

De la même époque ~~du~~ que la Mona Lisa.

5. Qui aurait peint ce tableau ?

Un élève de l'atelier du peintre de Léonard de Vinci.

6. Où on pourra bientôt admirer ce tableau ?

Le Au Musée du Louvre.

Apprenant 12 :

1. De quel tableau est-ce qu'on parle ?

~~De~~C'est une copie de la ~~Jo~~conde de Leonard de Vinci.

2. Où ce tableau est exposé ?

Au Musée du Prado ~~à~~ Madrid.

3. Ce tableau est un original ou une copie ?

C'est une copie.

4. Quand ce tableau aurait été peint ?

~~A~~ (à) la même époque que l'original.

5. Qui aurait peint ce tableau ?

~~Un de ses élèves~~ Un des élèves de Léonard De Vinci.

6. Où on pourra bientôt admirer ce tableau ?

Au Musée du Prado.

Annexe 17 Questionnaire de fin de projet aux apprenants des groupes 1 et 2

DISPOSITIF HYBRIDE

**Questionnaire de fin de projet aux apprenants ayant participé à
l'autoformation complémentaire**

NOM :

Prénom :

E-mail :

1. En dehors des cours et du travail sur la plateforme, combien de temps avez-vous dédié à l'étude du français par semaine ?

.....

2. Comment avez-vous employé ce temps ?

.....

.....

.....

3. Vous êtes-vous aménagé des temps de travail pour étudier le français en dehors des cours ?

Oui Non

Si oui, comment ? Quelle organisation ?

.....

.....

4. En dehors du travail en ligne sur la plateforme avez-vous utilisé Internet dans le cadre de votre apprentissage du français ?

Oui Non

Pourquoi ?

.....

.....

.....

5. Pensez-vous que l'intégration des TICE dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère peut être bénéfique pour l'apprentissage ?

Oui Non

Pourquoi ?

.....
.....
.....

6. Préférez-vous étudier de manière traditionnelle ou renforcer votre apprentissage en utilisant comme support une plateforme en ligne ?

De manière traditionnelle Avec une plateforme d'enseignement/apprentissage

Pourquoi ?

.....
.....
.....

7. Avez-vous trouvé qu'il y ait une relation entre ce qui a été vu en cours et les contenus de la plateforme ?

Oui Non

Pourquoi ?

.....
.....
.....

8. Les tâches proposées sur la plateforme étaient-elles en accord avec vos besoins d'apprenants ?

Oui Non

Pourquoi ?

.....
.....
.....

9. Par rapport aux contenus en ligne, vous êtes :

- Insatisfait Peu satisfait Satisfait Très satisfait

10. Auriez-vous aimé trouver sur la plateforme d'autres types de tâches ?

- Oui Non

Si oui, lesquelles ?

.....
.....
.....

11. Pensez-vous que les ressources d'aide (dictionnaire, conjugueur, etc.) et les tâches en ligne vous ont aidé dans votre apprentissage du français?

- Oui Non

Pourquoi ?

.....
.....
.....

12. Pensez-vous que les tâches en ligne vous ont permis de progresser en français en complément des cours en présentiel ?

- Oui Non

Pourquoi ?

.....
.....

13. Pensez-vous que les tâches présentes sur la plateforme vous ont aidé à soutenir votre apprentissage du français ?

- Oui Non

Pourquoi ?

.....
.....

14. Quelles sont les tâches qui vous ont le plus aidé dans votre apprentissage du français ?
Indiquez votre ordre de préférence.

- Les tâches de compréhension orale à partir de vidéos
- Les vidéos de correction phonétique
- Les exercices de vocabulaire
- Les exercices de grammaire
- Les exercices de phonétique
- Les exercices sur la culture français et la francophonie

15. Vous pensez que votre travail effectué en ligne a été (temps de connexion, tâches réalisées, etc.) :

- Insuffisant Suffisant Satisfaisant Très satisfaisant

16. Qu'avez-vous pensez du suivi en ligne (tuteur) ?

.....
.....

17. Vous avez trouvé que la tutrice a été :

- Peu présent Présent Très présent

18. Pensez-vous que les tâches présentes sur la plateforme, ainsi que le tutorat aient soutenu votre apprentissage du français ?

- Oui Non

Pourquoi ?

.....
.....
.....

19. Commentaires généraux : que proposeriez-vous pour améliorer la plateforme en ligne ?

.....
.....
.....

20. Par rapport aux cours en présentiel, vous êtes :

Insatisfait Peu satisfait Satisfait Très satisfait

21. Avez-vous atteint vos objectifs d'apprentissage ?

Oui Non

Pourquoi ?

.....
.....
.....

22. Etes-vous satisfait de l'enseignement dispensé à l'Instituto Hispano Francés ?

Oui Non

Pourquoi ?

.....
.....
.....

23. Pensez-vous vous réinscrire en cours de français à l'Instituto Hispano Francés en octobre prochain ?

Oui Non

**Annexe 18 Exemples de questionnaires de fin de projet renseignés par les apprenants
des groupes 1 et 2**

DISPOSITIF HYBRIDE

**Questionnaire de fin de projet aux apprenants ayant participé à
l'autoformation complémentaire**

Nom :

Prénom : **Apprenant 1**

E-mail :

1. ¿Fuera de clase y del trabajo en la plataforma, cuánto tiempo dedicó a estudiar francés por semana?

5h

2. ¿Cómo empleó este tiempo?

Realizando ejercicios, practicando lecturas y respondiendo cuestionarios

3. ¿Organizó su tiempo para estudiar francés fuera de clase?

Sí No

Sí, ¿Cómo? ¿Qué organización?

1h diaria, realizando ejercicios y practicando con la plataforma

4. ¿Además del trabajo en la plataforma, utilizó Internet para estudiar/aprender francés?

Sí No

¿Por qué?

Con el libro, los ejercicios y la plataforma era suficiente

5. ¿Piensa que la integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la cátedra de enseñanza de un idioma puede ser benéfico para su aprendizaje?

Sí No

¿Por qué?

Se deben complementar las clases presenciales con ejercicios y prácticas online, el aprendizaje de un idioma es día a día y mucha practica y con la ayuda de las nuevas tecnologías se hace más dinámico y fácil.

6. ¿Prefiere estudiar de manera tradicional o reforzar su aprendizaje con apoyo de una plataforma en línea como soporte?

De manera tradicional Con una plataforma

¿Por qué?

De la manera tradicional se limita a la hora destinada en clase, en nuestro caso 3h a la semana es poco tiempo, con la ayuda de la plataforma puedes reforzar las clases e ir avanzando de cara a la siguiente clase, así llegas más preparado.

7. ¿Le pareció que existía una relación entre los contenidos vistos en clase y los en la plataforma?

Sí No

¿Por qué?

Seguían los mismos parámetros, en cuanto a vocabulario y ejercicios y se podía complementar.

8. ¿Las tareas propuestas en la plataforma concordaban con sus necesidades como alumno?

Sí No

¿Por qué?

La idea inicial de la plataforma fue la de apoyo a las clases en el centro y con la plataforma en casa podíamos reforzar lo aprendido y seguir practicando y enriqueciendo vocabulario.

9. Respecto a los contenidos en línea, usted está:

Insatisfecho Poco satisfecho Satisfecho Muy satisfecho

10. ¿Le hubiera gustado encontrar en la plataforma otros tipos de tareas?

Sí No

Sí, ¿cuáles?

.....

11. ¿Piensa que las herramientas como los diccionarios, conjugadores, etc. y las tareas en línea son de ayuda para su aprendizaje?

Sí No

¿Por qué?

Porque en clase esta la profesora pero en casa en lugar de usar diccionario o internet existían estas herramientas dentro de la plataforma facilitando el estudio y se hacía más dinámico.

12. ¿Piensa que las tareas en la plataforma le han permitido progresar en francés en complemento de las clases?

Sí No

¿Por qué?

Porque ayudan a reforzar los conocimientos de clase y estar en constante aprendizaje del idioma, no limitarse únicamente a las clases del centro.

13. ¿Piensa que las tareas en la plataforma le apoyaron para aprender francés?

Sí No

¿Por qué?

Las prácticas y repetición constante de ellas ayudan a aprender vocabulario, sin la plataforma hubiera sido más difícil practicar y avanzar en el aprendizaje.

14. ¿Cuáles son las tareas que más le ayudaron en el aprendizaje de francés? Indiqué el orden de preferencia de 1 a 6.

- 4 Las tareas de comprensión oral a través de videos
- 5 Los videos de corrección fonética
- 1 Los ejercicios de vocabulario
- 3 Les ejercicios gramaticales
- 2 Los ejercicios de fonética
- 6 Los ejercicios sobre la cultura francesa y la Francofonía

15. Se constató que las tareas autocorrectivas se realizaron en una proporción más grande que las de comprensión oral a partir de video. ¿Por qué?

Por el tiempo destinado al estudio en casa por medio de la plataforma, en mi caso 1h diaria y me interesaba más por los ejercicios de vocabulario, fonética y gramaticales, luego destinaba algo de tiempo a los videos pero no siempre.

16. Piensa que el trabajo (tiempo de conexión, tareas hechas, etc.) que realizó en línea ha sido:

Insuficiente Suficiente Satisfactorio Muy satisfactorio

17. ¿Qué opina del seguimiento en línea (tutoría)?

Me sorprendió, de mucha inmediatez en las respuestas y un seguimiento que no es habitual en este tipo de plataformas, muy bien.

18. Piensa que la tutora ha sido:

Poco presente Presente Muy presente

19. Piensa que las tareas en la plataforma así como la tutoría le apoyaron para aprender francés?

Sí No

¿Por qué?

Porque se puede utilizar en la hora que tenga disponible en casa, rápida respuesta a los ejercicios para conocer los avances y un excelente refuerzo a las clases en el centro de idiomas.

20. Comentarios generales: ¿qué propondría para mejora la plataforma en línea?

.....
.....
.....

21. Respecto a las clases en la academia, usted está:

Insatisfecho Poco satisfecho Satisfecho Muy satisfecho

22. ¿Han sido cumplidos sus objetivos de aprendizaje?

Sí No

¿Por qué?

Conocí y aprendí el idioma.

23. ¿Está satisfecho con la enseñanza en el Instituto Hispano Francés?

Sí No

¿Por qué?

Buenos profesores, excelente material, y buenos recursos de aprendizaje.

24. ¿Pensaría reinscribirse en clase de francés en el Instituto Hispano Francés el curso que viene?

Sí No

¿Por qué?

Falta de recursos económicos, la crisis pasa factura y de los 100.000 millones que pidió España no creo que me toque nada. Apretar el bolsillo.

DISPOSITIF HYBRIDE

Questionnaire de fin de projet aux apprenants ayant participé à l'autoformation complémentaire

NOM :

Prénom : **Apprenant 6**

E-mail :

1. ¿Fuera de clase y del trabajo en la plataforma, cuánto tiempo dedicó a estudiar francés por semana?

1h.

2. ¿Cómo empleó este tiempo?

En la biblioteca, revisando la documentación obtenida en clase.

3. ¿Organizó su tiempo para estudiar francés fuera de clase?

Sí No

Sí, ¿Cómo? ¿Qué organización?

1 vez al mes una mañana y tarde iba a la biblioteca.

4. ¿Además del trabajo en la plataforma, utilizó Internet para estudiar/aprender francés?

Sí No

¿Por qué?

Mi trabajo me ocupa mucho tiempo.

5. ¿Piensa que la integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la cátedra de enseñanza de un idioma puede ser benéfico para su aprendizaje?

Sí No

¿Por qué?

Se consigue una participación más activa.

6. ¿Prefiere estudiar de manera tradicional o reforzar su aprendizaje con apoyo de una plataforma en línea como soporte?

De manera tradicional Con una plataforma

¿Por qué?

El poder participar de actividades de manera interactiva, ejercicios autocorrectivos, los videos y audios me parecen muy efectivos a la hora de estudiar un idioma.

7. ¿Le pareció que existía una relación entre los contenidos vistos en clase y los en la plataforma?

Sí No

¿Por qué?

La profesora adaptaba perfectamente los contenidos, a medida que veíamos cosas en clase, iba colgando contenidos relacionados.

8. ¿Las tareas propuestas en la plataforma concordaban con sus necesidades como alumno?

Sí No

¿Por qué?

Porque reforzaban con más actividades lo ya visto.

9. Respecto a los contenidos en línea, usted está:

Insatisfecho Poco satisfecho Satisfecho Muy satisfecho

10. ¿Le hubiera gustado encontrar en la plataforma otros tipos de tareas?

Sí No

Sí, ¿cuáles?

.....

11. ¿Piensa que las herramientas como los diccionarios, conjugadores, etc. y las tareas en línea son de ayuda para su aprendizaje?

Sí No

¿Por qué?

En cualquier momento pueden consultarse y resolver las dudas.

12. ¿Piensa que las tareas en la plataforma le han permitido progresar en francés en complemento de las clases?

Sí No

¿Por qué?

Porque reforzaban con más actividades lo ya visto.

13. ¿Piensa que las tareas en la plataforma le apoyaron para aprender francés?

Sí No

¿Por qué?

Porque reforzaban con más actividades lo ya visto.

14. ¿Cuáles son las tareas que más le ayudaron en el aprendizaje de francés? Indique el orden de preferencia de 1 a 6.

- 1 Las tareas de comprensión oral a través de videos
- 2 Los videos de corrección fonética
- 4 Los ejercicios de vocabulario
- 3 Les ejercicios gramaticales
- 5 Los ejercicios de fonética
- 6 Los ejercicios sobre la cultura francesa y la Francofonía

15. Se constató que las tareas autocorrectivas se realizaron en una proporción más grande que las de comprensión oral a partir de video. ¿Por qué?

Porque es más fácil dar a un click que escribir una frase. Además la corrección es inmediata.

16. Piensa que el trabajo (tiempo de conexión, tareas hechas, etc.) que realizó en línea ha sido:

Insuficiente Suficiente Satisfactorio Muy satisfactorio

17. ¿Qué opina del seguimiento en línea (tutoría)?

Bueno

18. Piensa que la tutora ha sido:

Poco presente Presente Muy presente

19. Piensa que las tareas en la plataforma así como la tutoría le apoyaron para aprender francés?

Sí No

¿Por qué?

Porque reforzaban con más actividades lo ya visto.

20. Comentarios generales: ¿qué propondría para mejora la plataforma en línea?

Aún más actividades.

21. Respecto a las clases en la academia, usted está:

Insatisfecho Poco satisfecho Satisfecho Muy satisfecho

22. ¿Han sido cumplidos sus objetivos de aprendizaje?

Sí No

¿Por qué?

Quería empezar a conocer el francés y así ha sido.

23. ¿Está satisfecho con la enseñanza en el Instituto Hispano Francés?

Sí No

¿Por qué?

Trato excelente y clases activas.

24. ¿Pensaría reinscribirse en clase de francés en el Instituto Hispano Francés el curso que viene?

Sí No

¿Por qué?

Lo considero adecuado para mi aprendizaje.

DISPOSITIF HYBRIDE

Questionnaire de fin de projet aux apprenants ayant participé à l'autoformation complémentaire

NOM :

Prénom : **Apprenant 7**

E-mail :

1. ¿Fuera de clase y del trabajo en la plataforma, cuánto tiempo dedicó a estudiar francés por semana?

Aproximadamente entre 3 y 5 horas por semana. Dependiendo de la cantidad de temario dado en clase.

2. ¿Cómo empleó este tiempo?

Repaso y estudio de la materia y vocabulario dado en clase. Ejercicios para hacer en casa. Búsqueda de material de estudio por Internet (vocabulario, gramática...)

3. ¿Organizó su tiempo para estudiar francés fuera de clase?

Sí No

Sí, ¿Cómo? ¿Qué organización?

Debido a que no tenía trabajo, estudiaba casi todas las mañanas (1 hora mínimo) a excepción del fin de semana. Primero hacia repaso de lo dado en clase y después ejercicios relacionados.

4. ¿Además del trabajo en la plataforma, utilizó Internet para estudiar/aprender francés?

Sí No

¿Por qué?

Curiosidad por conocer vocabulario, expresiones y sobre todo por intentar avanzar un poco más rápido en el aprendizaje de la lengua.

5. ¿Piensa que la integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la cátedra de enseñanza de un idioma puede ser benéfico para su aprendizaje?

Sí No

¿Por qué?

Debido a que es una forma de aprendizaje visual y ameno, pero sobre todo, porque lo importante para aprender un idioma nuevo es “escuchar y escuchar” para relacionarte con los sonidos y “repetir y repetir” para integrar los conocimientos.

6. ¿Prefiere estudiar de manera tradicional o reforzar su aprendizaje con apoyo de una plataforma en línea como soporte?

De manera tradicional

Con una plataforma

¿Por qué?

Por lo anteriormente mencionado y porque es una buena opción para avanzar más rápidamente en el aprendizaje.

7. ¿Le pareció que existía una relación entre los contenidos vistos en clase y los en la plataforma?

Sí

No

¿Por qué?

Porque los contenidos de la plataforma reforzaban el aprendizaje de los contenidos vistos en clase, por el simple hecho de la repetición.

8. ¿Las tareas propuestas en la plataforma concordaban con sus necesidades como alumno?

Sí

No

¿Por qué?

Los contenidos eran similares al material de clase y además en algunos casos dichos contenidos se adaptaban a nuestras demandas directas.

9. Respecto a los contenidos en línea, usted está:

Insatisfecho

Poco satisfecho

Satisfecho

Muy satisfecho

10. ¿Le hubiera gustado encontrar en la plataforma otros tipos de tareas?

Sí

No

Sí, ¿cuáles?

Quizá haber comenzado con ejercicios de fonética desde el comienzo del curso.

11. ¿Piensa que las herramientas como los diccionarios, conjugadores, etc. y las tareas en línea son de ayuda para su aprendizaje?

Sí No

¿Por qué?

Porque es material de aprendizaje de fácil acceso, con lo cual no hay que utilizar gran cantidad de tiempo para aprender cada día un poco.

12. ¿Piensa que las tareas en la plataforma le han permitido progresar en francés en complemento de las clases?

Sí No

¿Por qué?

Me han servido principalmente de refuerzo de lo visto en clase.

13. ¿Piensa que las tareas en la plataforma le apoyaron para aprender francés?

Sí No

¿Por qué?

Evidentemente. Un idioma se aprende practicando, ya que no sirve exclusivamente con estudiar de forma teórica.

14. ¿Cuáles son las tareas que más le ayudaron en el aprendizaje de francés? Indiqué el orden de preferencia de 1 a 6.

- 3 Las tareas de comprensión oral a través de videos
- 5 Los videos de corrección fonética
- 2 Los ejercicios de vocabulario
- 1 Les ejercicios gramaticales
- 4 Los ejercicios de fonética
- 6 Los ejercicios sobre la cultura francesa y la Francofonía

15. Se constató que las tareas autocorrectivas se realizaron en una proporción más grande que las de comprensión oral a partir de video, ¿Por qué?

Pienso que porque son actividades que requieren menos tiempo y por lo general son más fáciles. Como grupo de nivel A1, para nosotros, es muy difícil la comprensión oral, nos supone un gran esfuerzo.

16. Piensa que el trabajo (tiempo de conexión, tareas hechas, etc.) que realizó en línea ha sido:

Insuficiente Suficiente Satisfactorio Muy satisfactorio

17. ¿Qué opina del seguimiento en línea (tutoría)?

Bastante bueno. Las contestaciones eran muy rápidas, incluso los fines de semana (el mismo día o como mucho al siguiente).

18. Piensa que la tutora ha sido:

Poco presente Presente Muy presente

19. Piensa que las tareas en la plataforma así como la tutoría le apoyaron para aprender francés?

Sí No

¿Por qué?

Por servirme de refuerzo y práctica de los conocimientos adquiridos en clase.

20. Comentarios generales: ¿qué propondría para mejorar la plataforma en línea?

Archivos adjunto de teoría. Fonética desde el primer día de apertura de la plataforma. Poner los ejercicios en la plataforma según vamos viendo en contenido en clase y después al tiempo como refuerzo. Expresiones coloquiales y frases hechas en francés. Formación de oraciones con las preposiciones correspondientes.

21. Respecto a las clases en la academia, usted está:

Insatisfecho Poco satisfecho Satisfecho Muy satisfecho

22. ¿Han sido cumplidos sus objetivos de aprendizaje?

Sí No

¿Por qué?

Creo que sí, ya que he venido a trabajar a Francia y con sólo unos meses, a mi llegada, me he podido “defender” para desenvolverme en el día a día.

23. ¿Está satisfecho con la enseñanza en el Instituto Hispano Francés?

Sí No

¿Por qué?

Si estoy satisfecho. El único aspecto negativo es, que al ser un grupo, cada persona tiene un ritmo, un tiempo y un interés por el aprendizaje. En mi caso pienso que podría haber sacado más provecho de todas las clases.

24. ¿Pensaría reinscribirse en clase de francés en el Instituto Hispano Francés el curso que viene?

Sí No

¿Por qué?

Porque la experiencia ha sido positiva y quiero continuar aprendiendo el idioma.

DISPOSITIF HYBRIDE

Questionnaire de fin de projet aux apprenants ayant participé à l'autoformation complémentaire

NOM :

Prénom : **Apprenant 8**

E-mail :

1. ¿Fuera de clase y del trabajo en la plataforma, cuánto tiempo dedicó a estudiar francés por semana?

LA VERDAD MUY POCO, POR FALTA DE TIEMPO

2. ¿Cómo empleó este tiempo?

AL PRINCIPIO QUE DISPONIA DE MAYOR TIEMPO
HACIA LOS EJERCICIOS ASIGNADOS Y LEIA LAS ORACIONES
POR ADELANTE PARA VER/ADELANTE LAS CLASES
ADEMS USABA APLICACIONES WEB PARA PRONUNCIACION

3. ¿Organizó su tiempo para estudiar francés fuera de clase?

Sí No

Si, ¿Cómo? ¿Qué organización?

AL PRINCIPIO DEBOYABA 24 HORAS FUERA DE LOS MAS
DE CLASES. AL FINAL ME ERA IMPONIBLE

4. ¿Además del trabajo en la plataforma, utilizó Internet para estudiar/aprender francés?

Sí No

¿Por qué?

ACCEDE MUCHAS PUNTS DE MANERA INMEDIATA
HAY MUCHISIMA INFORMACION/AYUDA.

5. ¿Piensa que la integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la cátedra de enseñanza de un idioma puede ser benéfico para su aprendizaje?

Sí No

¿Por qué?

TOTALMENTE DE ACUERDO. NO SOLOMENTE LA
INFORMACION CERRADA DE UNAS HORAS DE CLASE TE
DAN EL CONOCIMIENTO. LAS TI PROPORCIONAN
AYUDA PARA COMPLEMENTAR EL ADQUISITAMIENTO/CONOCIMIENTO

12. ¿Piensa que las tareas en la plataforma le han permitido progresar en francés en complemento de las clases?

Sí No

¿Por qué?

SON DE MUCHA AYUDA

13. ¿Piensa que las tareas en la plataforma le apoyaron para aprender francés?

Sí No

¿Por qué?

EL SER INTERACTIVO, OBTENES RESPUESTA A TUS INQUIETUDES Y A LOS EJERCICIOS PROPUESTOS. (TUTORIA).

14. ¿Cuáles son las tareas que más le ayudaron en el aprendizaje de francés? Indique el orden de preferencia de 1 a 6.

- Las tareas de comprensión oral a través de videos
- Los videos de corrección fonética
- Los ejercicios de vocabulario
- Los ejercicios gramaticales
- Los ejercicios de fonética
- Los ejercicios sobre la cultura francesa y la Francofonía

15. Se constató que las tareas autocorrectivas se realizaron en una proporción más grande que las de comprensión oral a partir de video. ¿Por qué?

DESCONZCO ESTA AFIRMACION.

16. Piensa que el trabajo (tiempo de conexión, tareas hechas, etc.) que realizó en línea ha sido:

Insuficiente Suficiente Satisfactorio Muy satisfactorio

17. ¿Qué opina del seguimiento en línea (tutoría)?

EXCELENTE / MUY RAPIDO

18. Piensa que la tutoría ha sido:

Poco presente Presente Muy presente

19. Piensa que las tareas en la plataforma así como la tutoría le apoyaron para aprender francés?

Sí No

¿Por qué?

HAY QUE PERDER TIEMPO COMO A TODO
LO QUE SE QUIERE HACER.
PERO HA SIDO MUY COMPLETO.

20. Comentarios generales: ¿qué propondría para mejorar la plataforma en línea?

MUY BUENA NO SEO POR AHORA
DETALLAR A MEJORAR

21. Respecto a las clases en la academia, usted está:

Insatisfecho Poco satisfecho Satisfecho Muy satisfecho

22. ¿Han sido cumplidos sus objetivos de aprendizaje?

Sí No

¿Por qué?

HEMOS APRENDIDO MUCHAS COSAS BUENAS
VAN AYUDAR A DEFENDEMNOS EN LA VIDA COTIDIANA
POR SUPUESTO FALTA MUCHO QUE COMER Y APRENDER

23. ¿Está satisfecho con la enseñanza en el Instituto Hispano Francés?

Sí No

¿Por qué?

MUCHA VARIACION DE INFORMACION Y
AYUDA DE LA PROFESORA, ADEMÁS DE
PACIENCIA.

24. ¿Pensaría reinscribirse en clase de francés en el Instituto Hispano Francés el curso que viene?

Sí No

¿Por qué?

MI INTENCION ES APRENDER FRANCÉS,
Y AHORA ES QUE FALTAN COSAS POR
APRENDER.

DISPOSITIF HYBRIDE

Questionnaire de fin de projet aux apprenants ayant participé à l'autoformation complémentaire

NOM :

Prénom : **Apprenant 12**

E-mail :

1. ¿Fuera de clase y del trabajo en la plataforma, cuánto tiempo dedicó a estudiar francés por semana?
No puedo concretar ya que no tengo regularidad semanal debido a mi trabajo.

2. ¿Cómo empleó este tiempo?
Busco todos los ejercicios que me proponen en clase y completo en la web, pero no puedo especificar un programa detallado ya que no dispongo de mucho tiempo libre.

3. ¿Organizó su tiempo para estudiar francés fuera de clase?
 Sí No
Sí, ¿Cómo? ¿Qué organización?
Trabajo a jornada completa y dedico el tiempo que puedo solo dedicar más tiempo a la gramática.

4. ¿Además del trabajo en la plataforma, utilizó Internet para estudiar/aprender francés?
 Sí No
¿Por qué?
.....
.....

5. ¿Piensa que la integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la cátedra de enseñanza de un idioma puede ser benéfico para su aprendizaje?
 Sí No
¿Por qué?
Porque repasa aspectos que en casa delante de un libro no podrías repasar. Ej. fonética.

6. ¿Prefiere estudiar de manera tradicional o reforzar su aprendizaje con apoyo de una plataforma en línea como soporte?

- De manera tradicional Con una plataforma

¿Por qué?

la manera tradicional es básica pero se complementa bastante con la plataforma. Te ayuda a reforzar la gramática, fonética y comprensión de una forma más participativa, divertida y rápida.

7. ¿Le pareció que existía una relación entre los contenidos vistos en clase y los en la plataforma?

- Sí No

¿Por qué?

Aparecen ejercicios de gramática, práctica y comprensión dados en clase. Ayudan a reforzar lo visto en clase.

8. ¿Las tareas propuestas en la plataforma concordaban con sus necesidades como alumno?

- Sí No

¿Por qué?

Por que no dispongo de mucho tiempo libre para poder dedicar a la asignatura y los ejercicios son rápidos, útiles y enfocados al temario visto.

9. Respecto a los contenidos en línea, usted está:

- Insatisfecho Poco satisfecho Satisfecho Muy satisfecho

10. ¿Le hubiera gustado encontrar en la plataforma otros tipos de tareas?

- Sí No

Sí, ¿cuáles?

Creo que está bastante completa en cuanto a variedad y tipo de ejercicios.

11. ¿Piensa que las herramientas como los diccionarios, conjugadores, etc. y las tareas en línea son de ayuda para su aprendizaje?

- Sí No

¿Por qué?

Porque ante cualquier duda en la conjugación o vocabulario puedes recurrir a dichas herramientas si necesitas de apertura del ordo de buscar en un diccionario o libro de gramática.

12. ¿Piensa que las tareas en la plataforma le han permitido progresar en francés en complemento de las clases?

Sí No

¿Por qué?

Porque es trabajo extra que nos ayudó a reforzar de una forma participativa y divertida.

13. ¿Piensa que las tareas en la plataforma le apoyaron para aprender francés?

Sí No

¿Por qué?

Dejaba lo visto en clase.

14. ¿Cuáles son las tareas que más le ayudaron en el aprendizaje de francés? Indique el orden de preferencia de 1 a 6.

- 5 Las tareas de comprensión oral a través de videos
- 4 Los videos de corrección fonética
- 2 Los ejercicios de vocabulario
- 1 Los ejercicios gramaticales
- 3 Los ejercicios de fonética
- 6 Los ejercicios sobre la cultura francesa y la Francofonía

15. Se constató que las tareas autocorrectivas se realizaron en una proporción más grande que las de comprensión oral a partir de video. ¿Por qué?

Si... en este nivel que no tenemos mucho contacto con el francés nos gusta más los ejercicios escritos. En las clases, al no tener nivel, nos perdemos en la comprensión.

16. Piensa que el trabajo (tiempo de conexión, tareas hechas, etc.) que realizó en línea ha sido:

Insuficiente Suficiente Satisfactorio Muy satisfactorio

17. ¿Qué opina del seguimiento en línea (tutoría)?

La profesora ha estado muy pendiente tanto de lo que hacemos en clase como de lo que hacemos en el ordenador. En clase solía preguntarnos sobre los problemas encontrados en la web a la hora de hacer los ejercicios.

18. Piensa que la tutora ha sido:

Poco presente Presente Muy presente

19. Piensa que las tareas en la plataforma así como la tutoría le apoyaron para aprender francés?

Sí No

¿Por qué?

Si han reforzado los conocimientos aprendidos
Al estar la profesora muy pendiente de la web y de lo realizado
en clase nos sentimos más obligados a realizar las ejercicios, lo que
nos ayuda a dedicar más tiempo a la asignatura.

20. Comentarios generales: ¿qué propondría para mejora la plataforma en línea?

Que los alumnos fuéramos más participativos.

21. Respecto a las clases en la academia, usted está:

Insatisfecho Poco satisfecho Satisfecho Muy satisfecho

22. ¿Han sido cumplidos sus objetivos de aprendizaje?

Sí No

¿Por qué?

Porque he conseguido coger base de francés por poder
seguir más clases en la universidad.

23. ¿Está satisfecho con la enseñanza en el Instituto Hispano Francés?

Sí No

¿Por qué?

Me parece una academia seria y responsable.
Todos días he venido por clase y he ido siguiendo dando clase
de forma habitual.

24. ¿Pensaría reinscribirse en clase de francés en el Instituto Hispano Francés el curso que viene?

Sí No

¿Por qué?

Porque estoy cabale en el servicio prestado y los objetivos
cumplidos.

Annexe 19 Questionnaire de fin de projet aux apprenants du groupe 3

DISPOSITIF HYBRIDE

**Questionnaire de fin de projet aux apprenants n'ayant pas participé à
l'autoformation complémentaire**

NOM :

Prénom :

E-mail :

1. En dehors des cours et du travail sur la plateforme, combien de temps avez-vous dédié à l'étude du français par semaine ?

.....

2. Comment avez-vous employé ce temps ?

.....

3. Vous êtes-vous aménagé des temps de travail pour étudier le français en dehors des cours ?

Oui Non

Si oui, comment ? Quelle organisation ?

.....

.....

4. Avez-vous utilisé Internet dans le cadre de votre apprentissage du français ?

Oui Non

Pourquoi ?

.....

.....

5. Pensez-vous que l'intégration des TICE dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère peut être bénéfique pour l'apprentissage ?

Oui Non

Pourquoi ?

.....
.....
6. Au début de votre formation, il vous a été présenté une plateforme qui mettait à votre disposition des contenus en relation avec ceux vus en cours. Vous ne vous êtes jamais connecté à celle-ci, et vous n'avez pas utilisé ce nouvel outil qui vous était proposé. Pourquoi?

.....
.....
7. Ne pensez-vous pas que l'utilisation d'une plateforme en ligne aurait pu renforcer votre apprentissage ayant de nouveaux documents et exercices à votre disposition ?
 Si Non

Pourquoi?
.....
.....

8. Utilisez-vous des outils tels que les dictionnaires, les conjugueurs, etc. en ligne?
 Oui Non

Pourquoi?
.....
.....

9. Préférez-vous étudier de manière traditionnelle, avec le livre de l'élève et vos notes de cours ?
 Oui Non

Pourquoi ?
.....
.....

10. Pensez-vous que suffisamment d'exercices ont été réalisés entre ceux donnés à faire à la maison et ceux effectués en cours ?
 Oui Non

Pourquoi ?

.....
.....
11. Lors des cours, pensez-vous que suffisamment de temps a été dédié à l'entraînement à la compréhension orale ?

Oui Non

Pourquoi ?

.....
.....
12. Lors des cours, pensez-vous que suffisamment de temps a été dédié à l'entraînement à la production orale ?

Oui Non

Pourquoi ?

.....
.....
13. Les exercices réalisés en cours étaient en accord avec ses besoins d'apprenants ?

Oui Non

Pourquoi ?

.....
.....
14. Vous auriez aimé faire d'autres types d'exercices ?

Oui Non

Si oui, lesquels ?

.....
.....
15. Par rapport aux cours à l'académie, vous êtes :

Insatisfait Peu satisfait Satisfait Très satisfait

16. Vos objectifs d'apprentissage du français ont-ils été atteints ?

Oui Non

Pourquoi ?

.....
.....

17. Etes-vous satisfait de l'enseignement dispensé à l'Instituto Hispano Francés?

Oui Non

Pourquoi ?

.....
.....

18. Pensez-vous vous réinscrire en cours de français à l'Instituto Hispano Francés l'année
prochaine ?

Oui Non

Pourquoi ?

.....
.....

Annexe 20 Exemples de questionnaires de fin de projet renseignés par des apprenants
du groupe 3

DISPOSITIF HYBRIDE

Questionnaire de fin de projet aux apprenants n'ayant pas participé à
l'autoformation complémentaire

NOM :

Prénom : **Apprenant 14**

E-mail :

1. ¿Fuera de clase, cuánto tiempo dedicó a estudiar francés por semana?
muy poco - 30 min

2. ¿Cómo empleó este tiempo?
hacer deberes

3. ¿Organizó su tiempo para estudiar francés fuera de clase?
 Sí No
Sí, ¿Cómo? ¿Qué organización?

4. ¿Utilizó Internet para estudiar/aprender francés?
 Sí No
¿Por qué?
uso de diccionario - más rápido

5. ¿Pienso que la integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la
cátedra de enseñanza de un idioma puede ser benéfico para su aprendizaje?
 Sí No
¿Por qué?
es mucho más interesante y adaptado a distintos
necesidades que pueden tener distintos
alumnos

6. Al principio del curso, se le presentó una plataforma poniendo a su disposición contenidos relacionados con los vistos en clase. Nunca se conectó, ni hizo uso de esta nueva herramienta que se le proponía. ¿Por qué?

para empezar - fue en enero 😊
Falta de rutina. Si te metes por primera vez - luego ya (costumbre)
Falta de tiempo, pero más que nada - luego ya cuesta menos

7. ¿No opina que el uso de una plataforma en línea hubiera podido reforzar su aprendizaje teniendo nuevos documentos y ejercicios a su disposición?

Sí No

¿Por qué?

ampliación de vocabulario etc, siempre es mejor tener más contacto que menos con el idioma

8. ¿Utiliza herramientas como los diccionarios, conjugadores, etc. en línea?

Sí No

¿Por qué?

más rápido que diccionario tradicional

9. ¿Prefiere estudiar de manera tradicional con el libro y sus apuntes?

Sí No

¿Por qué?

apuntes creativos [Mindmaps] etc] en papel
me gusta escribir y hacer mis

10. ¿Piensa que se realizaron suficiente ejercicios con los mandados a casa y los realizados en clase?

Sí No

¿Por qué?

gramática necesita mucha más práctica para que sea 'automática' y el libro no tiene muchos ejercicios

11. ¿Piensa que se dedicó suficiente tiempo en clase a la práctica de la comprensión oral?

Sí No

¿Por qué?

el final ^{expresión} practicamos bastante, especialmente en mi grupo hubo muy poca gente así que era fácil

DISPOSITIF HYBRIDE

Questionnaire de fin de projet aux apprenants n'ayant pas participé à l'autoformation complémentaire

NOM :

Prénom : **Apprenant 15**

E-mail :

DISPOSITIF HYBRIDE

Questionnaire de fin de projet destiné aux apprenants n'ayant pas participé à l'autoformation complémentaire

NOM :

Prénom :

E-mail :

1. ¿Fuera de clase, cuánto tiempo dedicó a estudiar francés por semana?

... 3 HORAS APROX ...

2. ¿Cómo empleó este tiempo?

... REPASANDO AVANCES Y CON EL CESTARIO DEL LIBRO ...

3. ¿Organizó su tiempo para estudiar francés fuera de clase?

Sí No

Si, ¿Cómo? ¿Qué organización?

... EN SUS RATOS LIBRES ...

4. ¿Utilizó Internet para estudiar/aprender francés?

Sí No

¿Por qué?

... PARA FIJAR VOCABULARIO Y COMPLEMENTAR LAS CLASES ...

5. ¿Piensa que la integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la cátedra de enseñanza de un idioma puede ser benéfico para su aprendizaje?

Sí No

¿Por qué?

... PORQUE SE PUEDE AMPLIAR CONTENIDOS Y REPASAR COSAS ONLINE, DE ESTA MANERA SE HACE MÁS ÁGENO ESTUDIAR ...

6. Al principio del curso, se le presentó una plataforma poniendo a su disposición contenidos relacionados con los vistos en clase. Nunca se conectó, ni hizo uso de esta nueva herramienta que se le proponía. ¿Por qué?

NO, NUNCA USE LA PLATAFORMA; DEBIDO A QUE NO TENGO MUCHO TIEMPO LIBRE TAMBIÉN PORQUE NO SE TRATABA DE UNA OBLIGACIÓN, NI INICIATIVA DEL PROFESOR QUE NOS IMPARTIA LAS CLASES. POR FALTA DE TIEMPO, NO QUISE INVOLVERARME SI LUEGO NO IBA A PODER.

7. ¿No opina que el uso de una plataforma en línea hubiera podido reforzar su aprendizaje teniendo nuevos documentos y ejercicios a su disposición?

Sí No

¿Por qué?

CON PROPÓSITO DE TENER MÁS CONTACTO CON EL IDIOMA. REPASAR LO VISTO EN CLASE. ATRAER VOCABULARIO. REPASAR TEMARIO

8. ¿Utiliza herramientas como los diccionarios, conjugadores, etc. en línea?

Sí No

¿Por qué?

PORQUE SIEMPRE SURGEN DUDAS

9. ¿Prefiere estudiar de manera tradicional con el libro y sus apuntes?

Sí No

¿Por qué?

PORQUE PARA MI ES MÁS SENCILLO, TAMBIÉN DEBIDO A MI EDAD.

10. ¿Piensa que se realizaron suficiente ejercicios con los mandados a casa y los realizados en clase?

Sí No

¿Por qué?

NECESITO PRACTICAR MÁS LA GRAMÁTICA PARA ASIMILARLA. NO HAY MUCHOS EJERCICIOS EN EL LIBRO Y CUADERNO. TAMPOCO SE REALIZARON MUCHOS EN CLASE

11. ¿Piensa que se dedicó suficiente tiempo en clase a la práctica de la comprensión oral?

Sí No

¿Por qué?

EN EL LIBRO NO HAY MUCHOS EJERCICIOS DE LISTENING, AUNQUE EL PROFESOR LOS COMPLEMENTABA. ME CUESTA ENTENDER EL IDIOMA ORAL Y FAMILIARIZARSE CON LOS SONIDOS, NECESITABA PRACTICAR MÁS.

12. ¿Piensa que se dedicó suficiente tiempo en clase a la práctica de la expresión oral?

Sí No

¿Por qué?

ERAMOS POCOS EN CLASE, PODIAMOS HABLAR MÁS TIEMPO. AUNQUE ME
HUBIERA GUSTADO PRACTICAR MÁS ENTRE ALUMNOS, NO SÓLO ENTRE
PROFESOR Y ALUMNO.

13. ¿Los ejercicios realizados en clase concordaban con sus necesidades como alumno?

Sí No

¿Por qué?

POR FALTA DE EJERCICIOS DE ESCUCHAS, DE GRAMÁTICA Y
DE VOCABULARIO.

14. ¿Le hubiera gustado hacer otros tipos de ejercicios?

Sí No

Sí, ¿cuáles?

MÁS ESCUCHAS, MÁS GRAMÁTICA, MÁS VOCABULARIO Y JUEGOS

15. Respecto a las clases en la academia, usted está:

Insatisfecho Poco satisfecho Satisfecho Muy satisfecho

16. ¿Han sido cumplidos sus objetivos de aprendizaje?

Sí No

¿Por qué?

PORQUE HE PODIDO REFORZAR Y RECORDAR LO OLVIDADO
AHORA TENGO UNA BUENA BASE DE FRANCÉS.

17. ¿Está satisfecho con la enseñanza en el Instituto Hispano Francés?

Sí No

¿Por qué?

BUENA CALIDAD - PRELIO GRUPOS REDUCIDOS Y EL USO
DE NUEVAS TECNOLOGÍAS (INTERNET).

18. ¿Pensaría reinscribirse en clase de francés en el Instituto Hispano Francés el curso que viene?

Sí No

¿Por qué?

ME GUSTARÍA, Y QUIERO SEGUIR APRENDIENDO EL IDIOMA.

Annexe 21 Questionnaire de fin de projet à l'enseignant 2

DISPOSITIF HYBRIDE

Questionnaire de fin de projet destiné à l'enseignant n'ayant pas participé au projet

NOM :

Prénom :

E-mail :

1. Pensez-vous que l'apprentissage des apprenants ait été satisfaisant ? Les objectifs d'apprentissage ont-ils été atteints au cours de la formation par tous les apprenants ?

Oui Non

Pourquoi ?

.....
.....

2. Pensez-vous que les apprenants aient été suffisamment assidus aux cours en présentiel afin que l'apprentissage du français se déroule de façon satisfaisante ?

Oui Non

Pourquoi ?

.....
.....

3. Quel travail a été donné à faire à la maison au cours de la formation ?

.....
.....

4. Les apprenants réalisaient-ils le travail donné à faire à la maison ?

Toujours Généralement Pas souvent Jamais

5. Selon vous, les apprenants se sont investis dans leur formation, de manière :

Satisfaisante Assez satisfaisante Insatisfaisante

6. Dans vos cours, utilisez-vous les ressources vidéo de la méthode Alter Ego ?

Oui Non

Pourquoi ?

.....
.....

7. En dehors du livre de cours Alter Ego, avez-vous utilisé d'autres ressources pour compléter vos cours ?

Oui Non

Si oui, lesquelles ? D'où étaient-elles tirées ? Si non, pourquoi ?

.....
.....

8. En cours, utilisez-vous des ressources tirées d'Internet pour compléter l'apprentissage des apprenants ?

Oui Non

Si oui, lesquelles ? Quel type de ressources ?

.....
.....

9. Pensez-vous que l'introduction des TIC dans des situations d'enseignement/apprentissage de langues étrangères peut-être bénéfique pour l'apprentissage des apprenants ?

Oui Non

Pourquoi ?

.....
.....

10. Une enseignante a proposé à vos apprenants de participer au dispositif hybride qu'elle mettait en place au début de la formation intégrant d'autres groupes d'apprenants débutant à l'académie. Pensez-vous que ce projet a été une bonne initiative ?

Oui Non

Pourquoi ?

.....
.....

11. Avez-vous incité les apprenants auxquels vous donniez cours à prendre part et à s'investir dans le travail proposé sur la plateforme en ligne ?

Oui Non

Pourquoi ?

.....
.....

12. Ne pensez-vous pas que les contenus proposés en ligne en complément des cours en présentiel auraient pu soutenir l'apprentissage du français des apprenants ?

Si Non

Pourquoi ?

.....
.....

13. Pensez-vous que les cours en présentiel permettent aux apprenants de s'entraîner de manière satisfaisante à la compréhension orale ?

Oui Non

Pourquoi ?

.....
.....

14. Les apprenants rencontrent-ils des difficultés en compréhension orale ?

Oui Non

Lesquelles ?

.....
.....

15. Pensez-vous que les cours en présentiel permettent aux apprenants de s'entraîner de manière satisfaisante à la production orale ?

Oui Non

Pourquoi ?

.....
.....

16. Les apprenants rencontrent-ils des difficultés en production orale ?

Oui Non

Lesquelles ?

.....
.....

17. Quelle évaluation faites-vous des compétences en compréhension et production orales de vos apprenants ?

.....
.....

18. Pensez-vous qu'une exposition à la langue à raison de 3h par semaine (nombre d'heures de cours en présentiel) soit suffisante pour apprendre une langue étrangère ?

Oui Non

Pourquoi ?

.....
.....

Annexe 22 Questionnaire de fin de projet renseigné par l'enseignant 2

DISPOSITIF HYBRIDE

Questionnaire de fin de projet aux apprenants n'ayant pas participé à l'autoformation complémentaire

NOM :

Prénom : **Enseignant 2**

E-mail :

1. Pensez-vous que l'apprentissage des apprenants ait été satisfaisant ? Les objectifs d'apprentissage ont-ils été atteints au cours de la formation par tous les apprenants ?

Oui Non

Pourquoi ?
Etant plus exigeant que les objectifs requis, les objectifs sont toujours atteints.

2. Pensez-vous que les apprenants aient été suffisamment assidus aux cours en présentiel afin que l'apprentissage du français se déroule de façon satisfaisante ?

Oui Non

Pourquoi ?
Les personnes qui sont restées au long de l'année, bien sûr, quant aux autres, même s'ils sont partis en cours d'année, l'assiduité a été au rendez-vous.

3. Quel travail a été donné à faire à la maison au cours de la formation ?

exercices du cahier, rédactions ponctuelles et en fin d'année un exposé oral.

4. Les apprenants réalisaient-ils le travail donné à faire à la maison ?

Toujours Généralement Pas souvent Jamais

5. Selon vous, les apprenants se sont investis dans leur formation, de manière

Satisfaisante Assez satisfaisante Insatisfaisante

6. Dans vos cours, utilisez-vous les ressources vidéo de la méthode Alter Ego ?

Oui Non

Pourquoi ?
trop limitée, pas très exploitable et manque de motivation.

7. En dehors du livre de cours Alter Ego, avez-vous utilisé d'autres ressources pour compléter vos cours ?

13. Pensez-vous que les cours en présentiel permettent aux apprenants de s'entraîner de manière satisfaisante à la compréhension orale ?

Oui Non

Pourquoi ?

la compréhension orale entre eux facilite le travail et permet de compléter le travail d'écoute.

14. Les apprenants rencontrent-ils des difficultés en compréhension orale ?

Oui Non

Lesquelles ?

étant des débutants, l'oreille n'est pas encore habituée au français.

15. Pensez-vous que les cours en présentiel permettent aux apprenants de s'entraîner de manière satisfaisante à la production orale ?

Oui Non

Pourquoi ?

idem que pour la question 13.

16. Les apprenants rencontrent-ils des difficultés en production orale ?

Oui Non

Lesquelles ?

Ne parlant que très peu dans leur langue maternelle, cela les oblige à développer rapidement leur prod. orale.

17. Quelle évaluation faites-vous des compétences en compréhension et production orales de vos apprenants ?

Ayant des groupes réduits, la parole est libre et c'est mon rôle de donner à chaque élève le temps et les ressources afin de s'exprimer.

18. Pensez-vous qu'une exposition à la langue à raison de 3h par semaine (nombre d'heures de cours en présentiel) soit suffisante pour apprendre une langue étrangère ?

Oui Non

Pourquoi ?

3 heures, c'est un temps convenable mais pas suffisant, un contact journalier me semble plus correct.

le temps, ou l'envie, hors de classe d'y accéder plus de temps.

TABLE DES TABLEAUX (dans le texte)

| | |
|--|-----|
| Tableau 1: Chiffres de l'apprentissage du français en Espagne. | 15 |
| Tableau 2: Nombre de sites Moodle dans quelques pays par millions d'habitants. | 54 |
| Tableau 3: Nombre d'apprenants inscrits en cours de français niveau débutant par tranche d'âge en 2011-2012..... | 99 |
| Tableau 4: Assiduité des apprenants aux cours en présentiel. | 99 |
| Tableau 5: Volume d'activité des apprenants sur la plateforme en ligne. | 102 |
| Tableau 6: Pourcentage d'augmentation d'activité des apprenants par mois..... | 104 |
| Tableau 7: Tâches fermées réalisées par les apprenants. | 106 |
| Tableau 8: Tâches ouvertes de compréhension orale à partir de vidéos. | 109 |
| Tableau 9: Tâches fermées de compréhension orale à partir de vidéos. | 111 |

TABLE DES IMAGES (dans le texte)

| | |
|--|-----|
| Image 1: Tableau blanc interactif Ebeam..... | 23 |
| Image 2: Capture d'écran du cours <i>FLE Idiomaticy Instituto Hispano Francés</i> sur Moostic. | 71 |
| Image 3: Capture d'écran de l'autoformation complémentaire, thème 7 Alter Ego Dossier 1. | 76 |
| Image 4: Capture d'écran de l'autoformation complémentaire, thème 3 Entraînement à la compréhension orale. | 80 |
| Image 5: Capture d'écran du forum Entraînement à la compréhension orale. | 81 |
| Image 6: Exercices de compréhension orale <i>Alter Ego, Méthode de français 1</i> , dossier 1 leçon 1, p.18..... | 115 |
| Image 7: Rubrique Aide-mémoire <i>Alter Ego, Méthode de français 1</i> , dossier 1 leçon 1, p.19. | 116 |
| Image 8: Exercice de production orale <i>Alter Ego, Méthode de français 1</i> , dossier 1 leçon 1, p.19..... | 117 |
| Image 9: Exercice de production orale individuel <i>Alter Ego, Méthode de français 1</i> , dossier 1 leçon 3, p.29. | 117 |
| Image 10: Exercice de production orale en groupe <i>Alter Ego, Méthode de français 1</i> , dossier 3 leçon 3, p.59. | 117 |
| Image 11: Exercice de discrimination auditive <i>Alter Ego, Méthode de français 1</i> , dossier 1 leçon 3, p.29. | 118 |
| Image 12: Extrait de <i>Le nouveau taxi! 1</i> , unité 3 leçon 12, p.41..... | 125 |
| Image 13: Extraits de <i>Les clés du nouveau DELF A1</i> , examen 1, exercice de production orale, p.103..... | 127 |
| Image 14: Exercice de production orale en groupe <i>Alter Ego, Méthode de français 1</i> , dossier 4 leçon 1, p.67. | 130 |

TABLE DES GRAPHIQUES (dans le texte)

| | |
|---|----|
| Graphique 1: Temps d'étude consacré à l'étude du français par les apprenants..... | 36 |
| Graphique 2: Fréquence de connexion des apprenants à Internet..... | 37 |
| Graphique 3: Utilisation d'Internet pour compléter l'apprentissage du français..... | 37 |
| Graphique 4: Utilisation d'Internet en fonction des besoins satisfaits et insatisfaits..... | 38 |
| Graphique 5: Les différents types de ressources recherchées sur Internet par les apprenants. | 38 |
| Graphique 6: Prévisions de connexion des apprenants à la plateforme de l'autoformation..... | 39 |
| Graphique 7: Types de ressources demandés par les apprenants pour l'autoformation..... | 40 |
| Graphique 8: Nombre d'apprenants ayant assisté aux cours en présentiel d'octobre 2011 à mai 2012..... | 98 |

ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES

BIEF : Bureau International de l'Édition Française.

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

CEFP 1 : Certificat d'Études de Français Pratique 1.

DALF : Diplôme Approfondi de Langue Française.

DELFB : Diplôme d'Études en Langue Française.

EMIA : Escuela Municipal de Idiomas de Azuqueca de Henares.

FLE : Français Langue Étrangère.

NLK : NewLink.

TBI : Tableau Blanc Interactif.

TFI : Test de Français International.

TIC : Technologies de l'Information et de la Communication.

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

UCLM : Universidad de Castilla-La Mancha

Résumé en français :

Proposer un soutien à l'acquisition de compétences orales en français à des apprenants hispanophones débutants. Tel a été l'objectif de l'action d'ingénierie qui a été menée à bien, dans le cadre d'une académie privée de langues en Espagne. Ce projet repose sur une mise à distance de l'enseignement en présentiel, grâce à la création d'une autoformation complémentaire ayant comme support un environnement technologique en ligne. Quels sont alors les changements induits dans la manière d'apprendre des apprenants? Quelles activités suscitent leur intérêt et leur participation? Lesquelles soutiennent leur progression en compréhension et production orales? Telles sont les questions soulevées dans ce mémoire afin d'explorer la nature du soutien apporté à l'apprentissage par le dispositif mis en place. Dans le cadre de cette recherche-action, nous avons attaché un intérêt tout particulier à l'efficacité du nouveau dispositif d'apprentissage. Au-delà de ce projet, nous ouvrons une réflexion sur l'intégration des Technologies de l'information et de la Communication dans une situation d'apprentissage du Français Langue Etrangère.

Mots clés : Dispositif hybride – Autoformation complémentaire – Plateforme d'apprentissage en ligne - Moodle - Acquisition de compétences orales - Recherche-action - Approche systémique – Recherche qualitative – Données invoquées – Données provoquées –

Résumé en anglais :

To propose a support for the acquisition of oral skills in French to beginners Spanish learners. This was the objective of the engineering that has been carried out within the framework of a private language academy in Spain. This project is based on a set of remote-face teaching through the creation of a self-complementary media as having a technological environment online. Therefore, what then are the changes brought about in the way learners learn? What activities raise the interest and participation of learners? Which support learner progress in understanding and speaking skills? These are the questions raised in this paper to explore the nature of support for learning the system put in place. As part of this research, we have a special interest in the effectiveness of the new process of learning. Beyond this project, we open a debate on the integration of Information Technology and Communication in the situation of learning French as a Foreign Language.

Key Word : Blended Learning – Additional Autotraining – E-learning platform - Moodle - Acquisition of oral skills – Research-action - Systemic approach - Qualitative research – Invoke data - Raised data -

Résumé en espagnol :

Proponer un apoyo en la adquisición de competencias orales en francés para alumnos hispanófonos principiantes. Tal ha sido el objetivo de la acción de ingeniería que ha sido llevada, en una academia privada de idiomas en España. Este proyecto reside en una puesta a distancia de la enseñanza presencial, gracias a la creación de una autoformación complementaria teniendo como soporte, un ambiente tecnológico virtual. ¿Cuáles son los cambios inducidos en la forma de aprender de los alumnos? ¿Cuáles son las actividades que despiertan el interés y favorecen la participación de los mismos? ¿Cuáles son las que sostienen

su progresión en comprensión y producción oral? Estas preguntas fueron planteadas en esta tesina con propósito de investigar la naturaleza del apoyo proporcionado al aprendizaje por el dispositivo creado. En esta investigación-acción, hemos tenido un interés particular hacia la eficacia del nuevo dispositivo de aprendizaje. Más allá del proyecto, abrimos una reflexión sobre la integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en una situación de aprendizaje del Francés como Lengua Extranjera.

Palabras claves : Dispositivo híbrido – Autoformación complementaria - Plataforma de aprendizaje en línea – Moodle – Adquisición de competencias orales – Investigación-acción - Enfoque sistémico – Investigación cualitativa – Datos invocados – Datos provocados –