



Conception d'un dispositif de formation hybride basé sur un manuel

Cécile Pinson

► To cite this version:

Cécile Pinson. Conception d'un dispositif de formation hybride basé sur un manuel. Sciences de l'Homme et Société. 2013. dumas-00871549

HAL Id: dumas-00871549

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00871549>

Submitted on 9 Oct 2013

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.



Conception d'un dispositif de formation hybride basé sur un manuel

PINSON – Cécile

N° d'étudiant 20032651

Sous la direction de M. Thierry SOUBRIÉ

Mémoire de master professionnel 2^{ème} année

Mention Sciences du Langage Spécialité Français Langue Étrangère

Année universitaire 2012-2013

UFR LLASIC – 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

Je remercie sincèrement Monsieur Thierry Soubrié, mon Directeur de mémoire pour ses conseils éclairés et ses encouragements lors de la rédaction de ce mémoire.

Je souhaite exprimer toute ma reconnaissance à la direction de l'AFBE et mon amitié à mes collègues impliquées dans le *FlexiCours*®, avec une pensée particulière pour Odile.

Je tiens à dire toute ma gratitude à ma famille, Dominique, Marie-Paule, Odile et Pierre, pour le soutien apporté tout au long de ce travail de recherche ainsi qu'à mes amis.

Un clin d'œil au « Prete Rosso » pour son accompagnement musical.

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 : PINSON

PRENOM : CÉCILE

DATE : 25/08/2013

SIGNATURE :

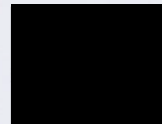


Table des matières

Remerciements	3
Table des matières	7
Introduction	10
PARTIE 1 - CONTEXTE GENERAL	12
CHAPITRE 1 – PRESENTATION DE L’INSTITUTION	13
Contexte historique et politique de l’Alliance française	13
Contexte géographique stratégique de l’Alliance française à Bruxelles	14
Contexte pédagogique de l’Alliance française de Bruxelles-Europe	16
L’offre de cours	16
Les publics	16
Les acteurs : la direction et l’équipe enseignante	17
CHAPITRE 2 – COMMANDE ET ANALYSE DE LA DEMANDE	19
Historique TICE de l’AFBE	19
Cours de français professionnel en ligne	19
Cours hybride pilote	20
La commande	21
Origine et présentation de la commande	21
Analyse de la demande	22
Eléments de définition du dispositif hybride de formation	22
Supports du cours hybride	22
Rythme du cours hybride	23
Réceptivité du public	23
Les besoins du public	24
Moyens humains	26
Moyens financiers	26
Synthèse et problématique	27
PARTIE 2 - FONDEMENTS THEORIQUES GUIDANT LA CONCEPTION DU PROTOTYPE DU FLEXICOURS®. 29	
CHAPITRE 3 – ETAT DES LIEUX DE LA DESCRIPTION DES DISPOSITIFS HYBRIDES	30
Définition	30
Choix des descripteurs	32
CHAPITRE 4 – COMMENT SELECTIONNER LES CONTENUS, LES REPARTIR ET LES ARTICULER ?	33
Eléments théoriques sur la répartition des compétences	33
Eléments théoriques sur l’articulation présence-distance	36
Pour conclure sur la répartition des contenus et leur articulation	38
CHAPITRE 5 – COMMENT CREER LES COURS EN PRESENCE ET A DISTANCE ? SELON QUELLE(S) APPROCHE(S) ET QUELLE(S) STRUCTURE(S) ?	40
En présence	40
L’approche communicative	40
A distance	41
La perspective actionnelle	41
La tâche	43
Le scénario pédagogique	47
Pour conclure sur la création des cours	49
CHAPITRE 6 – COMMENT ACCOMPAGNER LES APPRENANTS ?	51
Eléments théoriques	51
Les aides en ligne	52
L’accompagnement par l’enseignant : définition, rôle et formation du tuteur	53
Pour conclure sur l’accompagnement	58
CHAPITRE 7 – CREATION DU PROTOTYPE (VERSION 1 DU FLEXICOURS®)	60
Description du dispositif créé	60
Sélectionner les contenus, les répartir et les articuler	61

Sélection pour les cours présentiels	62
Sélection pour les cours à distance.....	62
Document « présence-distance »	63
Créer les cours et les structurer	64
En présence	64
A distance	64
Accompagner les apprenants.....	67
Faire émerger les représentations.....	67
La formation à l'utilisation de la plateforme	67
Les feedbacks correctifs et la gestion des interventions.....	68
Susciter les échanges.....	69
Accompagner les tuteurs dans la durée	69
PARTIE 3 - ANALYSE DE LA VERSION 1 DU FLEXICOURS® ET ADAPTATIONS	70
CHAPITRE 8 – DEMARCHE ET QUETE D'INFORMATIONS	71
Démarche adoptée.....	71
Méthodologie de recueil de données	74
Auprès des apprenants	74
Auprès des professeurs-tuteurs	76
Observations sur Moodle	79
CHAPITRE 9 – PRESENTATION DES RESULTATS DE L'EVALUATION DE LA VERSION 1 DU FLEXICOURS®	80
Résultats de l'évaluation sur la sélection, la répartition des contenus et leur articulation	80
Retour des professeurs-tuteurs	80
Retour des apprenants	81
Résultat des observations sur Moodle	81
Synthèse et premier retour sur hypothèses	82
Résultats de l'évaluation sur la perspective actionnelle et le scénario pédagogique.....	82
Retour des professeurs-tuteurs	82
Retour des apprenants	83
Résultat des observations sur Moodle	83
Synthèse et premier retour sur hypothèses	84
Résultats de l'évaluation sur l'accompagnement des apprenants	84
Retour des professeurs-tuteurs	84
Retour des apprenants	85
Résultat des observations sur Moodle	85
Synthèse et premier retour sur hypothèses	86
CHAPITRE 10 – ANALYSE DES DYSFONCTIONNEMENTS DE LA VERSION 1 DU FLEXICOURS® ET REMEDIATIONS	87
Etat des lieux des dysfonctionnements.....	87
Préparation de l'analyse	87
L'analyse des traces	87
Présentation des données.....	88
Le manque de temps pour pratiquer l'oral en présence	88
Le problème du non-respect des deux délais hebdomadaires.....	89
La non-réalisation de certaines activités de production en ligne, notamment la PE et l'IE	89
Le décalage entre la perception des tuteurs quant aux échanges sur forums entre apprenants et la réalité ...	91
L'insuffisance d'articulation entre présence et distance.....	92
Construction d'une grille d'analyse et premières interprétations	92
Lecture verticale de la grille.....	93
Premières remédiations proposées	94
Lecture horizontale de la grille	94
Premiers constats	96
Lecture croisée de la grille et remédiations proposées	96
Comment sélectionner : interprétation et remédiations	96
Comment créer : interprétation et remédiations	100
Comment accompagner : interprétation et remédiations	101
PARTIE 4 - RESULTATS DE L'EVALUATION DE LA VERSION 2 DU FLEXICOURS® ET IMPLANTATION ...	107
CHAPITRE 11 – EVALUATION DE LA VERSION 2 DU FLEXICOURS®	108
Description de la version 2 du dispositif	108

Résultats de l'évaluation par les apprenants et retour des enseignants	109
Le non-respect des délais en ligne.....	109
Le décalage entre la perception des tuteurs quant aux échanges sur forums entre apprenants et la réalité ..	110
Le manque de temps pour pratiquer la production orale	110
La non-réalisation de certaines activités d'IE et de PE en ligne.....	112
L'insuffisance d'articulation entre cours en présence et à distance.....	114
CHAPITRE 12 – PISTES POUR LA CONCEPTION D'UN DISPOSITIF HYBRIDE BASE SUR MANUEL	116
Pour sélectionner les contenus, les répartir et les articuler	116
Pour créer les cours et les structurer	118
Pour accompagner les apprenants	119
Via les professeurs-tuteurs	119
Via la plateforme.....	120
Conclusion.....	121
Bibliographie	122
Table des annexes.....	127
Table des illustrations (dans le texte)	148
Sigles et abréviations utilisés.....	149

Introduction

Pour un institut de formation, la mise en place d'un cours hybride constitue souvent le moyen de s'adapter plus facilement au rythme de vie de salariés en situation d'apprentissage en allégeant les cours en présence. La proposition de conception d'un cours hybride basé sur manuel destiné à des diplomates et journalistes accrédités auprès des institutions européennes formulée par l'Alliance française de Bruxelles-Europe s'inscrit dans ce contexte.

Durant 6 mois, j'ai été amenée à participer à la création de cette formation de niveau A2. Plusieurs facteurs m'ont portée à accepter ce projet et à en faire l'objet de ce mémoire. En effet, actuellement, la recherche relative aux dispositifs hybrides de formation est avant tout centrée sur 2 aspects : elle s'attache à les décrire précisément et étudie l'accompagnement tutoral en leur sein. Or, la proposition qui m'a été soumise permettait d'explorer une voie moins fréquentée : celle de la conception. De plus, en tant qu'enseignante, effectuer une recherche sur ce sujet impliquait de sortir de la pratique empirique de conception effectuée quotidiennement sur le terrain. C'est pourquoi, outre mon appétence pour la conception de « produits » destinés à l'enseignement/apprentissage et mon attrait pour l'innovation pédagogique, la perspective de modéliser une formation, de l'envisager dans la durée, s'est avérée déterminante dans mon choix car cela donnerait une autre dimension à ma pratique professionnelle. Par ailleurs, la création de ce cours s'inscrivant au cœur de la politique linguistique de promotion du français dans les institutions européennes menée, entre autres, par la France et l'Organisation internationale de la Francophonie, l'enjeu était de taille et le défi stimulant.

Pour le relever, j'ai tout d'abord passé en revue nombre de questions d'ordre pragmatique relatives à la demande comme le matériel à utiliser, le rythme des cours, les besoins des apprenants, les moyens alloués, etc., puis j'ai analysé en profondeur le contexte de la formation à créer et la demande émise. Ces différents points seront abordés dans la 1^{re} partie de ce mémoire qui débouchera sur l'annonce de la problématique : **comment créer un cours hybride basé sur un manuel, dispositif favorisant un travail sur toutes les compétences langagières destiné à un public de diplomates et journalistes accrédités ?** Puis dans la 2^e partie, en m'appuyant sur la littérature scientifique, je mettrai en lumière les principes de conception d'un tel dispositif en matière de sélection, de répartition et d'articulation des contenus entre présence et distance

notamment, de choix de courants didactiques et de leur impact sur la structure des cours, mais aussi d'accompagnement des apprenants. Je décrirai ensuite la première formation créée. Celle-ci ayant été expérimentée en situation réelle, les résultats de l'évaluation seront révélés et analysés dans la 3^e partie après présentation de la démarche adoptée et de la méthodologie de recueil de données. Enfin dans la 4^e partie, la version 1 ayant nécessité des adaptations, la version 2 du dispositif sera décrite avant de donner les résultats de son évaluation. Des pistes de conception concrètes s'adressant plus particulièrement aux concepteurs de dispositifs de formation viendront compléter le modèle créé.

Même si, on le verra dans ce travail qui embrasse l'intégralité de la démarche de développement pédagogique, l'introduction d'un cours hybride à l'Alliance française de Bruxelles-Europe n'a pas suscité d'emblée la pleine adhésion des participants, la formation conçue a finalement pu être implantée après avoir été modifiée. Cette entreprise a donc été couronnée de succès. Par ailleurs, concourir à sa réalisation fut porteur au plan professionnel puisque c'est en partie grâce à ce projet que j'ai pu quitter le statut d'indépendante et obtenir un contrat à l'Alliance française de Bruxelles-Europe.

Partie 1

-

Contexte général

Chapitre 1 – Présentation de l'institution

Contexte historique et politique de l'Alliance française

Avec la défaite de Sedan le 2 septembre 1870, le Second Empire s'effondre. La III^e République naissante hérite d'une situation politique, économique et sociale explosive : le territoire est amputé de l'Alsace et de la Lorraine, une dette de guerre de 5 milliards de francs-or doit être versée à l'Allemagne récemment unifiée, les Parisiens s'insurgent à la signature de l'armistice (c'est la Commune) et le régime hésite entre une restauration monarchique et l'ancrage de la République. Dans les dix premières années de son existence, la III^e République occupée à résoudre les problèmes intérieurs se referme sur elle-même et suspend la politique expansionniste de Napoléon III. Il est à noter que l'absence de politique extérieure offensive est également due à des raisons idéologiques, les républicains considérant la colonisation contraire aux droits de l'Homme et aux valeurs inhérentes à la République.

Dans les années 1880, avec la deuxième révolution industrielle, le commerce prend une dimension mondiale. Face au développement économique des autres pays européens, la France décide sous l'impulsion de Jules Ferry de reprendre la colonisation pour ne pas risquer le déclin économique : « Il faut que notre pays se mette en mesure de faire ce que font tous les autres. » (1885) déclare-t-il alors. Les propos de Jules Ferry sont révélateurs du désir de nombre de dirigeants politiques et d'intellectuels de l'époque de voir renaître le rayonnement de la France à l'étranger. « Dans cette vaste concurrence qui anime les grandes puissances, le prestige culturel, sa conquête et son affirmation, devenait une ressource précieuse. » (Chaubet, 2004, p. 770). Il n'est donc guère étonnant que l'Alliance française voie le jour à cette période sous l'égide de Paul Cambon, résident général en Tunisie, appuyé par Ferdinand de Lesseps, Louis Pasteur, Ernest Renan, Jules Verne, etc. Lors de sa création en 1883, cette association apolitique et areligieuse vise avant tout l'expansion de la langue française en Tunisie mais est plus généralement vouée à la propagation de la langue française dans les colonies et à l'étranger. Les bases de la diplomatie culturelle française sont jetées¹, comme l'indique François Chaubet :

¹ Notons que le lien étroit qui existe entre l'Alliance française et l'action extérieure de la France est d'autant plus probant que son fondateur, Paul Cambon, était lui-même diplomate.

Avant donc que l'État n'en devienne le véritable concepteur, à partir de la Première Guerre mondiale, puis de la création, en 1920, du service des œuvres françaises à l'étranger (SOFE), le pilotage de l'expansion intellectuelle jusqu'aux années 1910 fut assuré quasiment par l'association du boulevard Raspail, son siège social est à Paris ; elle joua le rôle d'un organisme diplomatique officieux qui, de manière certes empirique, identifia tant et si bien le principe qui devait guider tout au long du XX^e siècle l'action culturelle de la France à l'étranger (développer la diffusion de la langue pour constituer des publics « captifs » en faveur de la culture française) qu'elle parvint à forger quelques-uns de ses principaux vecteurs, de l'aide aux écoles à la politique du livre, en passant par la formation des étudiants étrangers et par les tournées de conférenciers dans le monde. (Chaubet, 2004, p. 764)

Par la suite, le réseau culturel français à l'étranger s'est tellement développé au cours du XX^e siècle qu'il est devenu le plus grand au monde : il comptait 150 établissements culturels français, dépendant directement de l'Etat, et près de 1000 Alliances françaises début 2010. Il convient d'indiquer que, bien que de droit local, chaque Alliance est liée par une convention de partenariat à l'Ambassade de France du pays concerné, situant ainsi ses activités dans le cadre de la politique culturelle extérieure française. Cette précision vient confirmer le rôle clef joué par l'Alliance française dans la diplomatie d'influence.

En 2007 ce rôle s'est d'ailleurs institutionnalisé au gré des réformes. A l'occasion du 125^e anniversaire de l'Alliance française, la Fondation éponyme a été créée dans le but de fédérer et développer son réseau mondial, de fournir conseils, formation et expertise aux Alliances et d'offrir une alternative à la mondialisation en faisant la promotion des cultures française et francophone. Parallèlement le Ministère des Affaires Etrangères (MAE) a enclenché une réforme de son réseau culturel. En effet, la loi du 27 juillet 2010 sur l'action extérieure de l'Etat a doté la France d'un opérateur unique pour l'action culturelle extérieure : l'Institut français². On soulignera une fois encore l'imbrication des deux réseaux, des conventions entre l'Institut français et des opérateurs privés (c'est-à-dire les Alliances françaises) étant prévues et le président de la Fondation Alliance française étant membre du conseil d'orientation stratégique de ce nouvel instrument d'influence étatique.

Contexte géographique stratégique de l'Alliance française à Bruxelles

Créée en 1945, l'Alliance française de Bruxelles-Europe (désormais AFBE) fait partie du réseau des 8 Alliances françaises de Belgique qui ont pour vocation principale la diffusion de la langue et de la culture françaises. Elle est liée depuis 1990 par une convention de partenariat avec le Ministère français des Affaires étrangères qui, afin

² L'Institut français s'est substitué à l'opérateur du Ministère des Affaires étrangères : CulturesFrance. Il travaille en étroite relation avec le réseau culturel français à l'étranger.

d'aider l'AFBE dans son entreprise, détache périodiquement un agent de la fonction publique pour en assurer la direction. Même si cette pratique n'est pas l'apanage de la Belgique, on comprendra aisément qu'en tant que centre névralgique des institutions européennes, Bruxelles retient tout particulièrement l'attention du MAE. Aussi, dans un contexte de rigueur budgétaire, le ministère accorde-t-il encore une subvention annuelle à l'AFBE. Certes, celle-ci est en forte baisse mais elle demeure, ce qui est loin d'être la règle générale. Rappelons que le français est l'une des trois langues de travail des institutions européennes avec l'anglais et l'allemand, et qu'à ce titre, il représente également un enjeu politique de taille. Ceci apparaît plus clairement encore si on considère l'action mise en place par l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) dès 2002 pour tenter d'anticiper et de contrecarrer la perte d'influence prévisible du français dans les institutions liée aux élargissements de l'Union européenne (UE) à des pays plus anglophiles que francophiles. En décidant de soutenir l'apprentissage du français auprès d'un public de diplomates en poste à Bruxelles et de journalistes accrédités auprès de l'UE, l'OIF contribue à l'effort accompli en vue de maintenir la sphère d'influence de la France en Europe et sur la scène internationale : grâce à son Plan pluriannuel d'action pour le français dans l'Union européenne, plus de 650 décideurs européens ont donc appris le français gratuitement à l'AFBE en 2010.

Parce qu'elle appartient au réseau culturel français, l'AFBE joue un rôle clef dans la diplomatie d'influence à Bruxelles, d'autant qu'elle est devenue incontournable même pour les fonctionnaires européens ne prenant pas de cours en son sein. En effet, alors que ces derniers suivent, pour la plupart, les cours de langue proposés par leur employeur (la Commission, le Parlement ou le Conseil, etc.), tous sont tenus de passer le test de connaissance du français du Centre international d'études pédagogiques (CIEP) – le TCF (et même le TCF-RI³ jusqu'à sa disparition récente) – pour attester de leur capacité à « travailler dans une troisième langue avant leur première promotion après recrutement » (CIEP, « n. d. »). Or, depuis fin 2007, l'AFBE est l'unique centre de passation de ce test en Belgique puisqu'elle a par deux fois remporté, en consortium avec le CIEP, l'appel d'offres pour l'évaluation en langue de ces fonctionnaires.

³ Il s'agissait du test de connaissance du français relations internationales. Une autre version pour publics spécifiques du TCF actuellement en pré-test pourrait lui succéder prochainement.

On le voit, à Bruxelles, la demande en français est « dopée » par la présence des institutions européennes au cœur d'une ville, qui, de surcroît, est majoritairement francophone.

Contexte pédagogique de l'Alliance française de Bruxelles-Europe

L'offre de cours

L'AFBE propose principalement deux types de cours : les cours dits « standard » et les cours pour personnels diplomatiques et journalistes accrédités auprès de l'Union européenne.

Trois formules de cours standard sont disponibles : le matin, à raison de 60 heures mensuelles, tous les deux jours à raison de 7h30 par semaine et le soir, deux fois 2 heures par semaine. Dans ces cours, la méthode *Alter Ego*⁴, basée sur l'approche communicative, sert de support principal, les enseignants ajoutant des documents authentiques variés et actualisés.

Chaque année, trois sessions de cours de 30 heures chacune sont organisées pour les personnels diplomatiques et journalistes accrédités. Ces cours sont dispensés matin, midi et soir, à raison de deux fois 1h30 par semaine. Deux méthodes y ont été utilisées en fonction du niveau jusqu'à avril 2011 : *Objectif Diplomatie* pour les niveaux A1 et A2 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), qui propose selon les auteurs « un apprentissage rapide, pragmatique, fonctionnel, axé sur la réalisation de tâches » (Amiot, Riehl & Soignet, 2006, p. 2) et *Alter Ego* pour les niveaux suivants. Puis, à la publication d'*Objectif Diplomatie II*, cette méthode a été adoptée pour les niveaux B1 et B2 du CECR. Des dossiers sur mesure sont réalisés pour les cours de niveau C.

Outre ces cours, des ateliers de grammaire-orthographe, de phonétique, des cours de conversation, des cours privés ainsi qu'une préparation aux certifications DELF et DALF sont offerts.

Les publics

En 2010, 4 200 apprenants ont suivi des cours de français à l'AFBE. Ils viennent pour la plupart de pays de l'Union européenne, notamment d'Espagne, d'Italie, d'Allemagne, de Pologne, du Royaume-Uni et de Grèce.

⁴ Les manuels utilisés à l'AFBE changent périodiquement.

Parmi eux, on distingue :

- le public suivant les cours standard,
- les personnels diplomatiques et les journalistes accrédités auprès de l'UE, dit public « OIF ».

Le public des cours standard est majoritairement constitué d'étudiants étrangers, de conjoints d'expatriés et d'employés expatriés, qui étudient le français parce qu'ils sont amenés à vivre quelques années à Bruxelles, de jeunes stagiaires des institutions européennes et internationales ayant besoin de s'exprimer en français dans leur quotidien professionnel. De plus, certains fonctionnaires des institutions européennes fréquentent ces cours parallèlement à ceux qui leur sont dispensés en interne par une autre école dans le cadre de leur formation continue.

Le public des cours OIF comprend des conseillers, des experts politiques et techniques des Représentations permanentes des Etats membres auprès de l'UE et des Missions auprès de l'UE ainsi que des délégués des Etats auprès du Secrétariat ACP (groupe des Etats d'Afrique, des Caraïbes et du Pacifique). Quant aux journalistes bénéficiant de ces cours, ils sont strictement accrédités auprès des institutions européennes.

Les acteurs : la direction et l'équipe enseignante

Nommé pour une durée de 2 ans, le directeur de l'établissement est un fonctionnaire du MAE ou de l'Education nationale détaché auprès du MAE. Il peut demander une prolongation d'un an reconductible une fois. Entre 2005 et 2010, trois directions se sont succédé à l'AFBE et bien qu'ayant parfois des priorités différentes, chacune a soutenu des projets TICE.

L'équipe enseignante comprend une cinquantaine de personnes toutes titulaires de diplômes universitaires en FLE. 90 % des professeurs exercent leur activité en qualité de travailleurs indépendants, les 10 % restants sont salariés. La plupart d'entre eux bénéficient d'une solide expérience d'enseignement, certains sont formateurs de formateurs et/ou concepteurs de matériel pédagogique (fiches pédagogiques et exercices interactifs pour TV5MONDE, activités pour Tableau Blanc Interactif, cours pour publics spécifiques). Pour ma part, j'enseigne dans cette structure depuis septembre 2002 et fais également partie des équipes de formateurs et de concepteurs. Je suis également impliquée dans d'autres projets de conception plus ponctuels.

Au sein de l'équipe enseignante, plusieurs professeurs portent un intérêt particulier aux TICE, notamment Odile Duterque et moi-même. Ayant effectué le master 2 Sciences du Langage Spécialité FLE de l'université Stendhal à Grenoble, cette collègue s'est tout naturellement proposée pour être tuteur lors de mon stage de master 2. C'est d'ailleurs à cette occasion que nous avons manifesté notre intérêt pour les TICE à la direction de l'AFBE, intérêt qui coïncidait alors avec les projets de l'institution : celle-ci envisageait justement de renouveler son offre de cours, notamment grâce aux TICE.

Chapitre 2 – Commande et analyse de la demande

Historique TICE de l'AFBE

Par le passé, l'AFBE avait déjà mené plusieurs projets TICE. Il est évident que ces derniers ont influencé la décision de la direction de formuler la demande qui m'a été faite : créer un cours hybride pour public spécifique. Cette commande s'inscrivant dans le prolongement de deux de ces projets antérieurs, j'en rappellerai brièvement l'objet.

Cours de français professionnel en ligne

En 2002, sous l'impulsion de Françoise Tauzer-Sabatelli, alors attachée de coopération pour le français à l'Ambassade de France à Bruxelles, l'AFBE a développé à la demande de l'OIF des modules de formation à distance pour les personnels du groupe des pays ACP (Afrique, Caraïbes, Pacifique) auprès de l'Union européenne, dans le cadre du Plan pluriannuel d'action pour le français évoqué précédemment. Ce dispositif appelé « Français professionnel en ligne » était constitué de modules de niveaux B1, B2 et C1 du CECR, visant la compréhension d'écrits professionnels et leur production. Ce cours tout à distance prévoyait trois regroupements (initial, à mi-parcours et final). Les modules étaient tutorés par les enseignants-concepteurs par courrier électronique et par téléphone.

En 2004, lors de l'élargissement de l'Union européenne et de l'arrivée de nouveaux apprenants, ce dispositif a évolué pour répondre à la demande de ces derniers. A côté des cours tout à distance est née une formule mixte avec un regroupement en présence par semaine. Toutefois, les diplomates ayant opté pour ce type de formation ne pouvaient assister régulièrement au regroupement. Par conséquent, un tutorat personnalisé et individuel a été mis en place, l'apprenant pouvant rencontrer son tuteur à sa convenance. Françoise Tauzer-Sabatelli et Peggy Macquet dressaient un bilan de cette expérience dans les termes suivants :

Ce modèle demande donc à être retravaillé : faut-il ajouter de la présence à la distance comme, nous l'avons fait, ou plutôt ajouter de la distance à la présence en essayant un nouveau modèle de cours mixte basé sur le présentiel et permettant de travailler en autonomie entre les séances ? (Macquet & Tauzer-Sabatelli, 2005, p. 93)

Cette question ne put malheureusement être approfondie, la nouvelle direction arrivée en 2006 ayant décidé de supprimer le cours en ligne et le cours mixte au profit de cours uniquement en présence pour des raisons essentiellement dues aux coûts de

développement des modules en ligne avec le logiciel SPIDER développé spécialement pour ces cours.

Cours hybride pilote

Outre les modules de formation à distance pour personnels ACP, l'AFBE a mis en place en 2009 un cours innovant. En effet, à la faveur du stage effectué dans le cadre de mon master 2, j'ai élaboré de manière un peu empirique un cours hybride pilote de 40 heures⁵ alternant pendant 10 semaines, 2 heures de cours en présence et 2 heures de cours à distance sur la plateforme *Moodle*. Ce cours pilote reprenait les objectifs langagiers (lexique et grammaire) et thématiques du manuel *Alter Ego*. Certaines activités du manuel étaient utilisées en présence, des scénarios basés sur documents authentiques avaient été conçus pour la distance. Ce cours a été testé par quelques stagiaires des institutions européennes attirés par la formule. Les enquêtes distribuées aux participants à la fin de la session ont permis d'établir qu'ils étaient très satisfaits. Il convient toutefois de souligner la limite de ces résultats : seules 4 personnes étaient inscrites et même si cela peut être imputé à une stratégie marketing trop tardivement mise en place, il n'en reste pas moins qu'il aurait été prématuré d'en conclure que cette formule trouverait forcément un écho favorable auprès de l'ensemble du public des cours standard de l'AFBE. En effet, un sondage que j'avais effectué uniquement auprès du public des cours extensifs (c'est-à-dire les cours du soir) révélait que seuls 9,5 % de ces apprenants étaient véritablement intéressés par un cours hybride réduisant le temps de cours en présentiel. Toutefois un « présentiel amélioré », c'est-à-dire un dispositif où « l'enseignant fournit son programme précis de cours, quelques liens Internet externes, parfois quelques exercices de grammaire et un forum où il répond aux questions des étudiants » (Louveau & Mangenot, 2006, p. 62) semblait les intéresser.

Le cours hybride pilote n'ayant pas été développé par la suite, il a paru plus pertinent de ne pas se fonder sur cette expérimentation dans ce mémoire mais de retenir à cette fin une expérience de conception ultérieure ayant fait l'objet d'une commande de l'AFBE, ceci bien sûr avec l'accord de mon directeur de mémoire.

⁵ 10 heures ont été ajoutées aux 30 heures initialement prévues.

La commande

Cette commande reflétant particulièrement bien les liens étroits qui existent entre l'AFBE et l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), elle peut paraître complexe à appréhender pour le lecteur. C'est pourquoi, afin de clarifier les choses, il convient de préciser les rôles qu'y jouent ces deux instances. L'AFBE est le commanditaire mais elle est tenue de respecter les objectifs de l'OIF, cette organisation finançant les cours pour lesquels l'AFBE souhaitait mettre en place un nouveau type de formation. En effet, l'OIF est libre de renouveler ou non son partenariat avec l'AFBE dans le cadre du Plan pluriannuel pour le français dans les institutions européennes.

Origine et présentation de la commande

Soucieuse d'élargir l'offre de cours de l'AFBE et d'anticiper l'appel d'offres linguistique des institutions européennes de 2012 pour lequel des contenus en ligne seraient requis, la direction a décidé d'institutionnaliser la formule de cours hybride et d'en mettre une en place à destination du public des cours OIF.

Plusieurs facteurs ont présidé à ce choix : le manque d'intérêt du public des cours standard pour cette formule⁶, l'absentéisme structurel des diplomates et des journalistes dû à leurs obligations professionnelles doublé du fait que, ne payant pas leurs cours, ils constituaient un public captif donc idoine pour imposer le passage d'un cours 100 % en présence à un cours hybride.

Il convient également de mentionner le cadre politique général dans lequel s'inscrit cette modernisation de l'offre de cours. Suite aux élargissements successifs de l'UE de 2004 et 2007, la perte d'attractivité du français dans les institutions européennes étant patente, la mise en place d'un cours hybride démontrait une capacité, une volonté d'adaptation à l'emploi du temps chargé des personnels diplomatiques et des journalistes accrédités, leur offrant ainsi plus de flexibilité et donc de possibilités d'apprendre le français. Par ailleurs, l'existence d'outils statistiques sur les plateformes garantissait au bailleur (l'OIF) un suivi précis de l'activité des bénéficiaires (temps et nombre de connexions), élément capital dans un contexte de désengagement progressif de l'Organisation. En effet, l'apparition de mesures [REDACTED] à l'égard du public européen, visant à octroyer le droit à suivre des cours à l'AFBE uniquement à des

⁶ Cf. le sondage mentionné à la page précédente.

diplomates faisant montre d'une assiduité de 50 % minimum, avait été interprétée comme un signal fort par la direction de l'AFBE. Il convenait donc de réagir en apportant à l'OIF un gage de crédibilité pour justifier le bien-fondé et l'efficacité de son action et assurer le maintien du Plan pluriannuel d'action pour le français dans l'Union européenne.

C'est ainsi qu'en 2010, suite aux retours encourageants des participants au cours hybride pilote, la direction de l'AFBE m'a sollicitée afin de me confier **la conception d'un dispositif hybride de formation pour le public des cours OIF de niveau A2**, en collaboration avec Odile Duterque. La demande étant relativement large, ma première démarche a été de l'analyser afin de la préciser.

Analyse de la demande

Eléments de définition du dispositif hybride de formation

A ce stade, on peut dire que les « dispositifs de formation dits 'hybrides' articulent des phases de formation en présence et à distance, phases soutenues par un environnement virtuel d'apprentissage. » (Deschryver, 2008, p. 13). Une définition complète sera proposée dans la partie théorique.

Supports du cours hybride

Aucun matériel de cours n'ayant été évoqué dans la demande, j'ai envisagé deux possibilités : créer les cours en présence et à distance ou se baser sur le manuel *Objectif Diplomatie* en présence et créer intégralement les cours en ligne. Pour des raisons de cohérence interne et afin de pouvoir enchaîner sans problème avec le niveau intermédiaire (B1) qui, lui, resterait, au moins dans un premier temps, 100 % présentiel, la direction de l'AFBE a retenu la seconde option. Il s'agissait donc de créer le contenu des cours à distance sur la base de documents authentiques en respectant la progression thématique et langagière du manuel ainsi que le découpage existant à l'AFBE pour chacun des niveaux OIF⁷. Les cours conçus pour la distance devraient être déposés sur la plateforme d'apprentissage *Moodle* de l'établissement. La modeste expérience d'hybridation d'un manuel que j'avais acquise en concevant le cours hybride pilote basé sur *Alter Ego* me portait à croire qu'elle pouvait être réitérée dans un contexte différent.

⁷ Pour les cours OIF, les niveaux A2, B1 et B2 du CECR sont tous découpés en 6 sessions appelées élémentaire a, b, c, d, e, f ; intermédiaire a, b, c, d, e, f et avancé a, b, c, d, e, f.

Rythme du cours hybride

Afin d'essayer de définir la part des deux modalités (présentielle et distantielle) dans le cours à concevoir, j'ai également consulté la direction au sujet du rythme du cours hybride, consciente que je n'aurais que très peu de marge de manœuvre sur ce point, ce choix pouvant avoir des implications aux niveaux politique, logistique et commercial. Il est en effet apparu que la durée d'une session de cours OIF ne pouvait être modifiée, car elle était fixée contractuellement avec le bailleur et qu'il fallait conserver une certaine unité avec les cours OIF 100 % en présence. Le rythme habituel des cours OIF étant depuis toujours de deux fois 1h30 par semaine, la direction a décidé de le conserver et de l'appliquer à la formule hybride, fixant ainsi l'alternance présence/distance hebdomadaire à 1h30 de cours en présence et 1h30 à distance. Cela permettait en outre à l'AFBE de libérer des salles de cours sur certains créneaux horaires, et théoriquement d'augmenter sa rentabilité soit par la réduction des coûts d'utilisation (électricité, chauffage) en cas de non-utilisation, soit en utilisant ces salles pour d'autres cours.

Pour le projet, cette décision s'avérait décisive : je devais donc créer un cours hybride 50 % en présence 50 % à distance.

Réceptivité du public

Il était évident qu'un certain nombre de contraintes institutionnelles seraient à prendre en compte pour pouvoir réaliser ce projet. Aussi, me suis-je penchée sur le public OIF que je ne connaissais pas particulièrement, sur les caractéristiques et conditions d'enseignement propres à ces cours ainsi que sur les moyens dont je disposerais afin d'évaluer la faisabilité de la commande.

Comme mentionné précédemment, les apprenants des cours OIF ne peuvent suivre assidument les cours de français auxquels ils sont inscrits. Ceci amène à penser qu'une formule hybride serait idéale pour ces apprenants, les libérant ainsi partiellement de la contrainte inhérente aux cours en présence, celle d'un espace-temps fixe. Toutefois, quelques réserves pouvaient être émises quant aux raisons de leur absentéisme : était-il réellement dû à leur contexte professionnel ou pouvait-on également l'imputer à un manque de motivation, ce public ne payant pas ses cours ? Les participants n'étant pas inscrits à cette période de l'année, il était impossible de les contacter pour mener une enquête à ce sujet. Toutefois, des informations ont pu être recueillies en interne auprès du service administratif en charge des cours OIF : apparemment, un besoin de flexibilité

émergeait lors des contacts avec ces apprenants. De plus, pour pouvoir s'inscrire, ces derniers devaient faire une demande relayée à la Représentation permanente de l'OIF à Bruxelles qui leur octroyait ou non le financement de leurs cours sur la base de critères de sélection de plus en plus stricts. Cette démarche constituait une preuve de motivation suffisante à mes yeux pour en conclure que ce public serait effectivement intéressé par une formule de cours hybride plus flexible qu'un cours en présence traditionnel.

Les besoins du public

Dans le but de savoir quelle orientation donner à ce cours en termes de contenus, je me suis reportée au cahier des charges des enseignants des cours OIF, document de référence précisant les objectifs de cet organisme financeur. L'accent y est surtout mis sur le français professionnel qui doit être travaillé à travers des activités de production et de réception : « interaction orale, expression orale, compréhension orale, compréhension écrite et expression écrite ». (Alliance française de Bruxelles-Europe, 2010). Ce document établi pour les cours 100 % en présence ne pouvait pas mentionner les activités d'interaction écrite, or je souhaitais vivement proposer des échanges sur forum aux apprenants, l'interaction écrite asynchrone étant actuellement essentielle dans le monde professionnel. J'ai donc demandé à la direction de formaliser cette possibilité, ce qu'elle a fait en donnant son accord verbal.

Le cahier des charges des enseignants des cours OIF stipulait un travail sur l'oral et sur l'écrit sans toutefois indiquer s'il fallait axer les cours plus sur l'un ou l'autre ou au contraire tendre vers un équilibre. L'idéal aurait été de pouvoir procéder à une analyse de besoins auprès des apprenants de ces cours, mais comme mentionné précédemment, cela n'était pas réalisable, les diplomates et journalistes accrédités n'étant pas inscrits à cette période de l'année.

J'ai donc essayé de glaner des informations auprès des collègues donnant habituellement cours à ce public. Tous m'ont expliqué que ces apprenants étaient très « classiques » et demandeurs de grammaire. De plus, une de mes collègues, S. Gassier, avait réalisé une analyse de besoins lors d'une session de cours en 2007 dans le cadre de son master 2. Il est ressorti de cette enquête que, dans leur contexte professionnel, « la compétence en réception orale est primordiale » (Gassier, 2007, p.22) et que la majorité des sondés expriment également un besoin concernant la réception écrite. L'enquête a mis en évidence un important besoin de production écrite notamment pour la rédaction de

textes simples (courriels professionnels) pour 29 sondés contre 7 jugeant cela inutile. Quant à la production et à l'interaction orales, les résultats ont permis d'affirmer que pour plus de la moitié des sondés, il est important de parler avec des collègues dans des situations formelles (réunions, groupes de travail, etc.) et informelles. Les résultats ont fait par ailleurs émerger un besoin de compétence culturelle ou plutôt interculturelle, ces apprenants évoluant en contexte multiculturel de par leur activité professionnelle. Concernant les besoins en français dans la vie quotidienne à Bruxelles, « on note une prédominance des besoins en compétence orale (30 réponses positives) par rapport à la compétence écrite (7 réponses positives) » (Gassier, 2007, p. 27). Plus précisément, leur besoin en réception orale est plus important qu'en production orale. « En réception écrite les besoins sont similaires aux besoins professionnels », il s'agit surtout de comprendre des courriels, des lettres, des textes simples et de lire les journaux pour s'informer. Les 2/3 des sondés ont déclaré avoir besoin d'écrire des textes simples. Dans l'ensemble, se dégageait de l'enquête un besoin plus important en réception qu'en production mais cela restait très relatif.

J'ai ensuite consulté les contenus et les barèmes des tests que l'AFBE administrait en fin de session aux diplomates et journalistes afin de savoir si l'institution accordait plus d'importance à la réception qu'à la production dans son évaluation : la répartition des points était équivalente (20 points) pour la « compréhension orale », la « compréhension écrite », la « production orale », la « production écrite » et les « compétences linguistiques ».

Au vu de l'ensemble de ces éléments, il m'a semblé qu'il faudrait tendre vers un équilibre entre l'écrit et l'oral lors de la conception du cours hybride tout en permettant un travail sur les compétences linguistiques et culturelles.

Parallèlement, le questionnaire mentionné précédemment a permis de répertorier les situations de communication dans lesquelles ce public serait amené à s'exprimer en français : avec des professionnels (opérateur téléphonique, plombier, médecin, dentiste, etc.), au restaurant, dans les commerces, avec des collègues lors de discussions informelles, à la banque, auprès d'une audience (réunions), à l'école des enfants, à l'administration communale (c'est-à-dire la mairie), à l'hôpital, avec des voisins, à la poste, etc. Cette liste traduisant le réel besoin de français général de ce public, il faudrait tenter d'y répondre sans toutefois mettre de côté les objectifs assignés par l'OIF : « intervenir en réunion, parler de ses tâches professionnelles, expliquer son parcours,

comprendre des conversations informelles entre les réunions, comprendre des textes professionnels, des notes, des communiqués de presse, produire des courriels, des notes, des lettres formelles, des résumés, etc. » (Alliance française de Bruxelles-Europe, 2010).

Moyens humains

La partie en ligne de ce cours hybride devait-elle être tutorée ? L'expérience de l'AFBE en la matière allait dans ce sens, les ajustements successifs apportés au cours de français professionnel en ligne pour répondre aux besoins de ce même public de diplomates, entre 2002 et 2005, convergeant tous vers un développement de l'accompagnement humain. Pour rappel, ce cours avait en effet évolué, passant d'un dispositif tout à distance, à un dispositif mixte puis à la « formule de tutorat présentiel individuel » (Macquet & Tauzer-Sabatelli, 2005, p. 93). A la lumière de cette expérience passée, j'ai donc recommandé à la direction de se diriger vers une formation hybride tutorée, suggestion qu'elle jugea adaptée.

Me basant sur cette expérience menée à l'AFBE, j'ai décidé dès le départ que le professeur en présence serait également le tuteur à distance, comme l'avaient alors prescrit Peggy Macquet et Françoise Tauzer-Sabatelli (2005, p. 93) : « Le tuteur doit également être l'animateur du regroupement sinon l'apprenant a deux repères différents, ce qui le trouble ». Les tuteurs ont donc été sélectionnés parmi les professeurs de l'AFBE donnant déjà des cours aux diplomates avec *Objectif diplomatie* et ayant envie de participer au lancement de cette nouvelle formule. Plusieurs d'entre eux s'étaient déjà penchés sur les TICE au cours de leurs études ou avaient étudié à distance. Pour autant, tous étaient novices quant au maniement d'une plateforme à l'exception de deux d'entre eux qui avaient déjà enseigné en « présentiel amélioré » (Louveau & Mangenot, 2006, p. 62). Il faudrait donc les former à la fois aux aspects techniques de *Moodle* et à l'accompagnement à distance des apprenants.

Moyens financiers

Les coûts de conception d'un tel projet et le très faible effectif disponible et formé à l'élaboration de ce type de cours (nous n'étions que deux) engendraient des réserves. Notre équipe serait-elle en mesure de réaliser la totalité des cours du niveau A2 (soit l'équivalent de 180 heures de cours) en l'espace d'un an environ sans renfort supplémentaire ?

Afin de donner plus de chances au projet, une demande de subsides a été introduite auprès du MAE. Dans la conjoncture morose qui voyait l'OIF donner les premiers signes

d'une réorientation prochaine et progressive de son soutien vers d'autres programmes que le Plan pluriannuel d'action pour le français dans l'Union européenne, le ministère a redoublé d'efforts, décidant d'accorder une rallonge budgétaire conséquente à l'AFBE, afin de raviver, via ce nouveau produit, l'attractivité du français dans les institutions européennes et internationales présentes à Bruxelles et permettre à terme une mutualisation du dispositif créé au sein du réseau culturel français. La conception de 8 sessions de 30 heures a ainsi été cofinancée par l'AFBE et le MAE grâce au « fonds TICE », programme qui soutient le développement de l'usage des TICE pour la promotion et l'enseignement du français et encourage la création de produits innovants au service de l'enseignement/apprentissage du français et de la formation. Une stagiaire bénéficiant d'un solide encadrement a pu rejoindre l'équipe et apporter son concours à la conception des niveaux élémentaire c et élémentaire d. Deux salles de cours ont également pu être équipées de matériel informatique (ordinateur et TBI) afin que les enseignants puissent avoir facilement accès à la plateforme pour donner des explications aux apprenants sur son fonctionnement notamment.

Du reste, le projet ciblant un public entièrement subventionné par l'OIF, cela permettait à l'AFBE de ne pas prendre de gros risques financiers dans sa mise en œuvre tout en bénéficiant d'une sorte de lifting de son image.

L'aspect financier étant assuré, restait à négocier avec la direction une décharge partielle de cours afin de pouvoir me consacrer au maximum à l'élaboration du projet, le souhait de la direction étant de lancer cette nouvelle formule le plus rapidement possible. Cette demande fut acceptée et un échéancier fixé : les quatre premiers niveaux du A2 (élémentaire a, b, c et d) devaient être lancés lors de la 3^e session de cours OIF de l'année, à savoir dans les six mois. (Les autres délais seraient précisés au fil de l'avancée du projet.)

Synthèse et problématique

La faisabilité du projet ayant été établie, j'ai décidé de lui donner un nom et l'ai baptisé ***FlexiCours®***. L'analyse de la demande avait permis d'établir le cahier des charges suivant : cette formation hybride devrait être conçue sur la base du manuel *Objectif Diplomatie*, compter 50 % des cours à distance, permettre aux apprenants de travailler l'oral et l'écrit et être tutorée.

L'analyse indiquait également qu'il serait intéressant de **consacrer ma recherche aux grandes lignes de conception d'un cours hybride basé sur un manuel**. En effet, je

n'avais pu trouver aucune publication à ce sujet. De plus, d'un point de vue pragmatique, cette recherche pourrait peut-être être utile à des concepteurs désireux de se lancer dans l'aventure de l'hybride car il est patent qu'au moment où une tendance au développement du *Blended Learning* se dessine nettement dans le domaine du Français Langue Etrangère, le monde de l'édition ne propose aucun manuel pour ce type de cours. (Ce qui est en vogue, ce sont des manuels dotés de packs numériques optionnels comprenant notamment des sites compagnons, sites Internet sur lesquels des activités complémentaires en ligne sont disponibles.)

Dans la demande qui m'a été faite, trois contraintes majeures sont à prendre en compte pour mettre au point le dispositif hybride commandé, à savoir les deux supports imposés - manuel et plateforme -, le travail sur l'oral et l'écrit et l'adaptation au public cible. De plus, la question de l'accompagnement des utilisateurs doit bien sûr être considérée. Ces constats m'amènent à dégager la problématique suivante : **comment concevoir un cours hybride basé sur un manuel, dispositif favorisant un travail sur toutes les compétences langagières destiné à un public de diplomates et de journalistes accrédités ?** Cette problématique soulève d'emblée nombre de questions : Quelles compétences travailler en présence et à distance ? Quels contenus du manuel utiliser en présence ? Comment effectuer le lien entre les 2 modalités du cours hybride ? Comment répondre au mieux aux besoins de ce public tout en tenant compte des attentes de l'OIF ? Faudrait-il pour cela conserver l'approche méthodologique utilisée à l'AFBE ou en envisager le changement lors de la création des cours ? Enfin, comment aider les apprenants et les enseignants à aborder le passage d'un cours 100 % présentiel à un cours hybride ?

Partie 2

-

**Fondements théoriques guidant la conception du
prototype du *FlexiCours®***

Dans cette partie, après avoir précisé le concept de dispositif hybride de formation, j'aborderai à la lumière de la littérature scientifique les questions majeures que je me suis posées en tant que conceptrice à l'issue de l'analyse de la demande : comment sélectionner les contenus pour la présence et pour la distance et les articuler, suivant quelles méthodologies créer les cours en présence et à distance et comment accompagner les apprenants en présence et à distance. Puis, je décrirai le dispositif créé en me basant sur les typologies établies dans le cadre du projet européen Hy-Sup.

Chapitre 3 – Etat des lieux de la description des dispositifs hybrides

Depuis plusieurs années, les dispositifs hybrides font l'objet de recherches menées notamment par Bernadette Charlier, Nathalie Deschryver, Daniel Peraya et les chercheurs participant au projet européen Hy-Sup. Ces auteurs ont tenté de les définir au mieux en en affinant, au fil du temps, les caractéristiques majeures pour obtenir une typologie stable et pouvoir, à terme, en étudier les effets. La notion de dispositif hybride de formation ayant évolué depuis sa création, un point définitoire s'impose.

Définition

En 2006, Charlier, Deschryver et Peraya ont défini l'hybride comme suit :

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. (Charlier, Deschryver & Peraya, 2006, p. 481)

Puis, Deschryver, Lameul, Peraya & Villiot-Leclercq ont précisé cette définition. Pour eux, les dimensions innovantes propres à ces dispositifs sont au nombre de cinq :

une articulation de moments de formation en présentiel et à distance, la mise en œuvre d'un accompagnement spécifique, l'usage d'un environnement technopédagogique reposant sur des processus de médiatisation et de médiation [...] [et] une dimension complémentaire [due à Jézégou] : le degré d'ouverture du dispositif [...]. (Deschryver, Lameul, Peraya & Villiot-Leclercq, 2011, p. 3)

Pour concevoir un dispositif hybride, il est donc nécessaire de considérer attentivement ces 5 concepts explicités comme suit par Deschryver *et al.* (2011) :

- l'articulation entre les activités en présence et à distance (en termes de temps, d'alternance des phases présentiels et distantiels, de type d'activités) ;

- l'accompagnement des apprenants (aux plans cognitif, affectif et métacognitif) ;
- la médiatisation de contenus de formation (ressources, cours, etc.) et de fonctions de tout dispositif de formation (informer, échanger à distance, communiquer, collaborer, produire etc.) au moyen de « services » comme les forums, les wikis, les exercices ;
- la médiation qui fait référence aux changements engendrés par l'utilisation d'une plateforme sur les comportements des utilisateurs. Peraya en retient cinq :

sémiocognitive [c'est-à-dire orientée vers la connaissance de l'objet], sensorimotrice (elle porte sur les comportements gestuels et moteurs induits par l'instrument), praxéologique (elle porte sur les conditions de réalisation de l'action), relationnelle (elle porte sur la relation entre les sujets) et réflexive (elle porte sur le sujet lui-même et implique donc une dimension 'méta' fondamentale pour les processus d'apprentissage.) (Peraya, 2007, p. 7)

- le degré d'ouverture du dispositif, ou la possibilité ou non pour l'apprenant d'influer sur les situations d'apprentissage. Pour Jézégou, il existe trois types de situations : celles où « l'apprenant planifie lui-même ses apprentissages », celles où « le dispositif détermine entièrement les situations d'apprentissage » et celles où « les situations d'apprentissage sont structurées conjointement par l'apprenant et par l'enseignant-e ». (Jézégou citée par Deschryver *et al.* 2011, p. 6).

Par ailleurs, Burton, Borruat, Charlier, Coltice, Deschryver, Docq, Eneau, Gueudet, Lameul, Lebrun, Lietart, Nagels, Peraya, Rossier, Renneboog & Villiot-Leclercq ont identifié 14 composantes permettant de décrire les dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur :

1. Articulation P/D

Comp 1 – Participation active des étudiants en présence

Comp 2 – Participation active des étudiants à distance

2. Accompagnement

Comp 10 – Accompagnement méthodologique par les enseignants

Comp 11 – Accompagnement métacognitif par les enseignants

Comp 12 – Accompagnement par les étudiants

3. Médiatisation

Comp 3 – Mise à disposition d'outils d'aide à l'apprentissage

Comp 4 – Mise à disposition d'outils de gestion, de communication et d'interaction

Comp 5 – Ressources sous forme multimédia

Comp 6 – Travaux sous forme multimédia

Comp 7 – Outils de communication synchrone et de collaboration utilisés

4. Médiation

Comp 8 – Possibilité de commentaire et d'annotation des documents par les étudiants

Comp 9 – Objectifs réflexifs et relationnels

5. Ouverture

Comp 13 – Choix de liberté des méthodes pédagogiques

Comp 14 – Recours aux ressources et acteurs externes

Composantes principales à la base de l'établissement de la typologie établie par Burton et al. (2011, p. 76).

Sur la base de ces composantes (chacune d'entre elles est en effet reprise sous forme d'une question pour laquelle les 4 réponses « jamais, rarement, parfois, souvent » ou « non, plutôt non, plutôt oui, oui » sont proposées), les chercheurs du projet Hy-Sup (2009-2012) ont également conçu un outil d'auto-positionnement en ligne⁸ ouvert à quiconque souhaite en faire usage.

Choix des descripteurs

D'une manière générale, pour décrire une formation hybride en langue, on peut se demander s'il vaut mieux déterminer ses propres composantes ou utiliser celles qui ont été validées par la recherche mais n'ont pas été créées à cette fin. Si l'on considère le travail mené dans le cadre d'Hy-Sup qui est le plus abouti en la matière, on constate que l'outil d'auto-positionnement basé sur les 14 composantes est transdisciplinaire (on trouve en effet dans l'une des enquêtes à la base de cette recherche, des domaines d'enseignement comme Arts et lettres, Droit, Sciences humaines et sociales, Sciences de la Santé, Sciences de la Terre, de la Vie, de la Nature, Sciences appliquées et Techniques, Autre, etc.). Il peut donc être utilisé pour les langues. Quant au public concerné, il peut également rentrer dans ce cadre car le public du *FlexiCours*® est adulte comme celui d'Hy-Sup. Par ailleurs, l'outil d'auto-positionnement prévoit aussi le cas de la formation continue, dans lequel s'inscrit le *FlexiCours*®. Le caractère non-universitaire du *FlexiCours*® ne constitue donc pas d'obstacle (d'autant qu'il pourrait très bien être donné à l'université). De plus, les types de formations hybrides définis par Hy-Sup sont susceptibles de devenir des références (au moins dans le monde francophone) : la preuve en est que cette recherche financée par la DG Education et Culture de la Commission européenne est sur le point de se poursuivre (« on a déposé à l'Union européenne un nouveau projet qui s'inscrit dans la continuité des travaux du premier » Peraya, 2012). Pour toutes ces raisons, les composantes d'Hy-Sup seront utilisées pour décrire le dispositif créé. Le résultat obtenu permettra de déterminer si le *FlexiCours*®, au-delà de ses apparentes différences, appartient à l'un des 6 types de formations identifiés par les chercheurs d'Hy-Sup ou s'il relève du type « indéterminé ».

⁸ L'URL du site est reprise dans la bibliographie.

Chapitre 4 – Comment sélectionner les contenus, les répartir et les articuler ?

L'utilisation d'*Objectif Diplomatie* étant imposée pour les cours en présence d'une part et les cours à distance devant être basés sur des documents authentiques tout en suivant la progression du manuel d'autre part, il convient tout d'abord de déterminer quels contenus du manuel doivent être traités en présence, puis à partir de ce choix décisif, de collecter des documents pour créer la partie distantielle. En l'absence de littérature scientifique spécifique qui puisse apporter des éclairages sur l'hybridation d'un manuel, certains articles et comptes rendus d'expériences traitant de dispositifs hybrides de formation en langues étrangères apportent des angles de réflexion pertinents. Un autre point crucial est à prendre en compte : l'articulation des cours en présence et des cours à distance. En la matière, les pistes proposées dans les travaux de Deschryver *et al.* (2011), Deschryver (2008), Nissen (2007) et Soubrié (2008a) peuvent éclairer le concepteur.

Éléments théoriques sur la répartition des compétences

Dans un article dans lequel ils font le point sur le *Blended Learning* en classe de langue étrangère, Rösler et Würffel (2010) expliquent que l'on se trouve actuellement encore à une période où la phase présentielle joue un rôle crucial quant à la production orale et à la prononciation. Plutôt que d'insister sur la présence et la distance, ces auteurs soulignent que c'est avant tout l'aspect synchrone ou asynchrone qui est à considérer car l'apparition de certains outils en ligne (comme les messageries vocales instantanées sur Internet) permettent de recréer la situation présentielle à distance. Se référant aux travaux de Janet Macdonald (2008), ils présentent les avantages de ces deux phases : la phase asynchrone laisse plus de temps aux apprenants pour réfléchir et leur permet un plus large accès aux ressources tandis que les interactions en phase synchrone, le plus souvent en présence, favorisent les aides ciblées, permettent de structurer le processus d'apprentissage et de mettre l'accent sur les contenus et la dynamique de groupe. Notons que Macdonald citée par Rösler et Würffel déplore que la recherche n'ait pas encore fourni de résultats solides indiquant comment soutenir le plus efficacement possible l'apprentissage par la combinaison de phases synchrones et asynchrones.

On peut en conclure qu'une des solutions de la répartition des activités entre présence et distance serait de profiter le plus possible des avantages respectifs des phases synchrones et asynchrones pour faire réaliser les activités qui s'y prêtent naturellement. La

présence serait idéale pour l'oral et les contenus nécessitant une aide immédiate de l'enseignant comme la découverte d'un point de grammaire et la prononciation. En asynchrone, la distance laisserait davantage de temps pour des activités nécessitant plus de planification et entraînant généralement un plus grand contrôle de la langue que l'oral, comme la production écrite ou l'interaction écrite. (On écarte ici sciemment les échanges oraux asynchrones car contrairement aux étudiants japonais dont parlent Mangenot et Penilla (2009), le public OIF de l'AFBE ne peut bénéficier d'aucun appui matériel pour réaliser des enregistrements.)

Dans deux de ses articles, Nissen observe les formations hybrides en allemand « Autoformation guidée en allemand » (2009) et « Studentenleben in Deutschland » (2011a). Leur description, sensiblement similaire, permet d'avancer qu'elles sont conçues dans l'optique susmentionnée :

A distance, il s'agit [...] de faire pratiquer la compréhension orale, [écrite] et la grammaire, ainsi que l'expression et l'interaction écrites à travers l'utilisation du mél et des collecticiels, ainsi que d'un blogue. [...] Les objectifs principaux du présentiel sont de faire pratiquer l'interaction orale en langue étrangère, d'amener les étudiants à se connaître, et de donner les explications initiales sur le déroulement de la formation et sur le dispositif technique. (Nissen, 2011a, « n. p »)

Erick Lignon et Elena Tea présentent pour leur part le dispositif hybride « EnForCE » - English For Cities and Environment – destiné à des étudiants en architecture de Grenoble dans un article paru en 2010. Ils précisent que cette formation en anglais « vise à améliorer les compétences de réception et de production avec une coloration spécifique aux domaines de l'urbanisme, de l'aménagement et de l'architecture » (2010, p. 16). Elle s'articule autour de cours en présence, d'un apprentissage guidé à distance et d'ateliers de conversation. Pour ces auteurs,

les compétences liées à l'oral (réception et production) ont tout intérêt à être travaillées en présentiel, durant les cours collectifs et, en particulier, à l'occasion des ateliers de conversation. Le parcours en ligne, quant à lui, peut être mis à profit pour des tâches plus répétitives pour lesquelles un système d'autocorrection peut se mettre en place (acquisition lexicale, structures grammaticales, compréhension de l'oral) ainsi que pour préparer les macro-tâches (production écrite essentiellement). (Lignon & Tea, 2010, p. 25)

Leurs propos viennent confirmer et compléter les pistes de Macdonald. En effet, l'utilisation de la distance pour travailler la compréhension orale ou ancrer les structures grammaticales par le biais d'exercices autocorrectifs est une option intéressante.

Dans un autre article, Jing Guo (2010) revient sur son expérience de conception d'un dispositif hybride de formation au chinois mis en place pour donner à ses apprenants grenoblois de niveau A2 la possibilité de s'exercer davantage à la compréhension orale, ces derniers rencontrant des difficultés dans l'acquisition de cette compétence. En présence, la grammaire, les caractères chinois sont travaillés et une place est accordée à la réflexion métacognitive. L'enseignante fait également travailler la compréhension orale afin « d'impliquer les apprenants dans la pratique active » de cette compétence (Guo, 2010, p. 68). A distance, des activités de compréhension orale facultatives sont proposées. Une autre formule hybride de cours de chinois dite « formation en autonomie intégrée » (2010, p. 68) a été mise en place pour remplacer une partie des cours en présence. Elle est bien sûr plus riche au niveau des contenus que la formation complémentaire. Elle comporte des écoutes de textes offrant la possibilité aux apprenants de faire la relation entre graphèmes et phonèmes, des exercices autocorrectifs portant sur la phonologie, la compréhension orale et écrite, des tests autocorrectifs de compréhension orale permettant aux apprenants de vérifier qu'ils ont atteint les objectifs fixés, des devoirs en compréhension orale et écrite, du lexique et de la grammaire ainsi que des forums pour pratiquer l'interaction écrite.

On constate qu'ici la partie distantielle est essentiellement utilisée pour permettre aux apprenants de réaliser des activités de compréhension et de tester leurs connaissances, leurs progrès, mais il faut également souligner qu'elle leur permet aussi de s'entraîner à rédiger, à interagir par écrit en chinois sur des forums. Cela confirme que la distance peut être idéale pour permettre aux apprenants de travailler la compréhension à leur rythme. Par ailleurs, l'idée de mettre en place des interactions écrites semble assez engageante car elle pourrait stimuler le désir d'écrire pour peu que ces interactions revêtent un intérêt pour les apprenants.

A la lumière de ces expériences, il est manifeste que le concepteur doit répartir les activités sur les compétences langagières entre présence et distance en tirant le meilleur profit des avantages offerts par ces deux modalités par rapport aux besoins de son public. Compte tenu des avantages de la présence, qui, on l'a vu, est idéale pour la production/ l'interaction orales et les contenus appelant un soutien instantané du professeur, et du fait que le public de diplomates avait été caractérisé de « très scolaire » dans son apprentissage et de « demandeur d'explications concernant la grammaire » par les enseignants des cours OIF, j'é mets l'hypothèse suivante : **la mise à distance des activités de réception orale et**

écrite, de production et d'interaction écrites permettrait aux apprenants de pratiquer le plus possible la production orale, la grammaire et le lexique en présence. Reste à savoir s'il sera possible de « disloquer » le manuel et d'utiliser uniquement la grammaire, le lexique et les activités prévues pour l'expression orale sans que cette sélection opérée parmi les activités proposées dans le manuel n'ait d'effet dévastateur sur la cohérence de la séquence pédagogique présentielle. Mon expérience du cours hybride pilote m'ayant donné l'occasion de constater la complexité de cette opération en raison de la structure des unités du manuel *Alter Ego* utilisé alors, je formule une seconde hypothèse : **le degré d'imbrication des contenus d'une unité dans le manuel *Objectif Diplomatie* déterminerait la faisabilité de son hybridation.**

Eléments théoriques sur l'articulation présence-distance

La question de l'articulation se pose également. En effet lorsque l'on crée une formation hybride, on s'interroge nécessairement sur la façon dont on va combiner la partie présentielle et la partie distantielle. En suivant Deschryver *et al.*, cette articulation peut se caractériser selon :

le temps accordé à l'un et l'autre mode (la répartition relative en pourcentage entre les charges de travail de l'étudiant réalisées lors des séances présentielles et à distance), la manière dont se succèdent dans le temps les phases présentielles et distantes ainsi que le type d'activités prévues et scénarisées par l'enseignant dans chacune des phases : des prises d'information ou une activité de traitement d'information. (Deschryver *et al.*, 2011, p. 3)

Pour *FlexiCours®*, le cahier des charges apporte une réponse aux deux premiers éléments (charge de travail égale en présence et à distance, alternance présence/distance régulière sauf pour les 2 dernières séances consacrées à l'évaluation P1/D1/P2/D2/P3/D3/P4/D4/P5/D5/P6/D6/P7/D7/P8/D8/P9/D9/P10/P11), toutefois la question du type d'activités reste en suspens. Nissen souligne la multiplicité des liens que le concepteur peut mettre en place entre les 2 modalités : « Si tous les concepteurs considèrent qu'il existe un lien entre la partie présentielle et la partie en autoformation de la formation hybride, c'est-à-dire que les deux modalités sont au moins partiellement dépendantes l'une de l'autre, le lien entre ces deux modalités peut néanmoins prendre des formes diverses. » (2007, p. 131). Dans sa thèse, Deschryver en donne 2 exemples. Elle évoque un type de formation où la distance domine. Dans ce cas, la présence est mise à profit pour préparer les étudiants à suivre le cours à distance et faire le bilan de la formation, tandis que la distance sert à la prise d'information de contenu et au traitement des contenus. Elle présente également une

« situation universitaire classique » (50 % présence / 50 % distance), dans laquelle la présence est majoritairement dédiée « à la prise d'informations de contenu [...] et la phase distante [...] accompagnée par un environnement [propose] un certain nombre d'activités de traitement, visant à préparer et à approfondir les séances présentiels » (Deschryver, 2008, p. 66). On peut en conclure que le taux de cours en présence/à distance a d'autant plus d'impact sur le type d'activités prévues qu'une des 2 modalités domine, or dans le cas du *FlexiCours®*, le ratio présence-distance est le même. Dès lors, quels liens établir entre présence et distance ? Faut-il reproduire le modèle « universitaire classique » décrit ci-dessus ? Nissen apporte un éclairage intéressant sur ce point puisque son analyse se situe dans le cadre de 8 formations hybrides en langues. Elle constate que parfois « la partie distantielle a des incidences sur la progression des cours présentiels. [La distance] peut proposer des activités et des tâches incontournables pour suivre les cours en présentiel, servir à préparer les séances présentiels ou bien mettre en application les points abordés pendant les séances présentiels. » (2007, p. 132). Soubrié ne dit pas autre chose quand il explique que dans son cours de sensibilisation à l'usage des TICE, les activités à distance « permettent tantôt d'introduire des notions qui feront l'objet de développements en présentiel sous la forme d'exposés, tantôt de mettre en pratique des points théoriques abordés préalablement en cours. » (2008a, p. 116). Ils rejoignent donc tous deux Deschryver. Par ailleurs, Soubrié conseille au concepteur de ne pas « bâtir de progression qui soit trop assujettie à une logique de contenu », de développer avant tout « les savoirs et savoir-faire nécessaires pour la réalisation des tâches en ligne » (2008a, p. 121). Pour *FlexiCours®*, la logique d'*Objectif Diplomatie*, manuel très touffu sur le plan grammatical et lexical, doit être respectée mais les remarques de Deschryver, Nissen et Soubrié impliquent que, lors de la phase de sélection et de répartition des contenus entre présence et distance, la distance doit être pensée à la fois comme une phase de réemploi des contenus et comme une phase de préparation au cours en présence suivant, éveillant la curiosité des apprenants, les poussant à s'interroger. Il faudra donc éviter d'avoir uniquement un enchaînement des séquences présence/distance correspondant à contenus théoriques (prise d'information) / mise en pratique (traitement).

Consciente de cela, j'émet l'hypothèse qu'un **agencement des contenus entre présence et distance prenant en compte la distance comme phase d'approfondissement et/ou de découverte assurerait l'articulation entre ces deux modalités.**

Pour conclure sur la répartition des contenus et leur articulation

On l'a mentionné précédemment, Burton *et al.* (2011) prennent en considération la participation active des apprenants en présence et à distance pour caractériser l'articulation dans un dispositif de formation hybride. Cela apparaîtra encore plus nettement dans le chapitre suivant sur l'approche méthodologique et la structure des cours, néanmoins, on peut déjà affirmer que cette participation paraît assez évidente pour une formation en langues (l'AFBE propose d'ailleurs toujours des cours présentiels dans lesquels les participants interagissent, de plus le cahier des charges du *FlexiCours®* prévoit des échanges sur forum à distance), raison pour laquelle on peut répondre « souvent » dans l'outil d'auto-positionnement de Hy-Sup pour les composantes 1 et 2. On constate cependant que ces composantes ne permettent pas de décrire de façon précise l'articulation dans le *FlexiCours®*. Pour obtenir une description plus fine de l'articulation dans le dispositif, on pourrait utiliser les 3 composantes proposées par Deschryver *et al.* (2011) et y ajouter la « répartition des compétences entre présence et distance ». En effet, le *FlexiCours®* étant une formation en langue basée sur un manuel, la répartition des compétences langagières aurait tout à fait sa place comme composante de l'articulation à part entière. Cela donnerait donc :

	Présence	Distance
Participation active des apprenants	oui	oui
Répartition de la charge de travail	50 %	50 %
Alternance des séances en présence et à distance	P1/D1/P2/D2, P3/D3 etc. (<i>Un ensemble P/D a lieu sur un rythme hebdomadaire</i>)	
Répartition des compétences (<i>activités langagières de production orale, écrite, d'interaction orale, écrite, de compréhension orale, écrite, lexique, grammaire</i>)	PO-IO Grammaire Lexique	CO CE IE -PE
Types d'activités prévues	Prise d'information et/ou traitement de l'information	Prise d'information et/ou traitement de l'information

A défaut, l'articulation du dispositif *FlexiCours®* peut être définie comme telle grâce à l'outil d'auto-positionnement de Hy-Sup :

Articulation P/D

Comp 1 – Participation active des étudiants en présence - **souvent**

Comp 2 – Participation active des étudiants à distance - **souvent**

Grâce aux choix opérés quant à la répartition des compétences, on peut également répondre à quelques questions concernant la médiatisation :

Médiatisation

Comp 5 – Ressources sous forme multimédia - **souvent**

Comp 6 – Travaux sous forme multimédia - **jamais**

Chapitre 5 – Comment créer les cours en présence et à distance ? Selon quelle(s) approche(s) et quelle(s) structure(s) ?

Créer un dispositif hybride entraîne des questions d'ordre méthodologique pour tout concepteur, l'amenant à positionner son enseignement dans un courant didactique en présence et à distance, puis à façonner chaque séance de cours en conséquence. Afin de déterminer comment créer les cours en présence et à distance, je m'appuierai sur la didactique des langues et ferai appel à différents éléments théoriques sur la perspective actionnelle et la tâche. Les dimensions de médiatisation, de médiation et d'ouverture du dispositif sont abordées dans cette partie.

En présence

L'approche communicative

La résolution institutionnelle d'utiliser un manuel en présence règle en partie la question, *Objectif Diplomatie* étant une méthode communicative (malgré l'emploi du terme « tâche » par ses auteurs et le traitement de la grammaire qui, lui, relève plutôt de la méthodologie structuro-globale). Adoptée jusqu'alors dans les cours pour diplomates et journalistes accrédités 100 % présentiels, cette approche convenait à tous, enseignants et apprenants. Utiliser la méthode en classe implique donc de construire les cours présentiels comme à l'accoutumée, selon une structure classique proche des modèles décrits par Beacco et Lemeunier. Pour Beacco, la séquence d'enseignement s'organise en 4 étapes : « exposition, systématisation, réinvestissement et évaluation » (2007, p. 27) tout comme pour Lemeunier qui, toutefois, les explicite plus précisément : « exposition (sensibilisation, compréhension écrite ou orale), traitement (repérage, conceptualisation), fixation-appropriation, production » (2006). On retrouve dans ces 2 modèles des phases d'exposition, d'analyse puis d'appropriation par l'apprenant et de production transférables pour la partie présentielle du *FlexiCours®*, à cela près qu'il faut tenir compte du lien avec le cours à distance. Le déroulé des cours en présence sera donc le suivant : lien avec le cours à distance, mise en situation, exposition au point linguistique, conceptualisation, activités de réemploi, production orale / interaction orale, lien avec le cours à distance suivant.

A distance

Si le choix de l'approche communicative est une évidence pour la présence en raison de l'utilisation du manuel *Objectif Diplomatie*, le choix de la méthodologie reste ouvert pour la partie distantielle puisqu'elle n'est pas basée sur le manuel mais uniquement sur des documents authentiques. De plus, l'AFBE n'a pas exprimé de préférence en la matière. En revanche, elle a imposé l'emploi de la plateforme *Moodle* (qui existait mais n'était pas utilisée) pour l'hybridation des cours. Or, passer d'un cours 100 % présentiel à un dispositif hybride utilisant une plateforme d'enseignement-apprentissage est un élément incitant à la réflexion méthodologique car comme le souligne Guichon (2012, pp. 110-113), approches théoriques de l'apprentissage d'une langue médiatisé par les technologies et évolutions techniques vont de pair. *Moodle* est une plateforme conçue pour permettre un apprentissage basé sur le constructivisme social en référence à la théorie de Vygotsky. « Cette philosophie suppose que l'on apprend d'autant mieux qu'on interagit avec le support de cours, produit de nouveaux contenus pour autrui, et communique avec d'autres étudiants autour de la matière enseignée. » (Rice IV, 2008, p. 10). D'autres auteurs l'affirment également tels Legros et Crinon cités par Guichon. Pour eux, le socioconstructivisme semble « constituer le paradigme de référence pour développer les environnements conçus à l'aide des TIC et favoriser leur intégration dans les classes » (Guichon, 2006, p. 16). Quant à Janitza, il rappelait en 2002 (p. 60) la résurgence de la pédagogie de Freinet (c'est-à-dire la pédagogie du projet) grâce aux possibilités techniques offertes par l'introduction des technologies de l'information et de la communication au service de l'enseignement. On constate donc que l'introduction de *Moodle* se prête à l'adoption d'une approche socio-constructiviste de l'enseignement-apprentissage où le savoir se construit grâce à la confrontation des idées. Or, le Cadre européen commun de référence pour les langues qui s'inspire de cette conception prône l'approche actionnelle. Par conséquent, il convient d'examiner à la lumière de la littérature dans quelle mesure la perspective actionnelle correspond aux besoins du public OIF pour déterminer si elle peut être adoptée pour la partie distantielle du *FlexiCours®* puis, le cas échéant, d'envisager les conséquences de ce choix sur la structure des cours.

La perspective actionnelle

Depuis 2001, « la perspective actionnelle » introduite par le CECR fait l'objet de nombreuses recherches. Pourtant, cet ouvrage ne lui consacre que quelques lignes, proposant la définition suivante :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux, ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. (Conseil de l'Europe, 2001, p.15)

On constate que le statut des apprenants change par rapport à l'approche communicative : en effet, le CECR distingue « usager » et « apprenant » mais les considère tous deux comme des « acteurs sociaux », c'est-à-dire des personnes qui agissent dans un contexte social et non plus comme des « étranger[s] de passage » (Rosen, 2009, p. 8). Cela signifie que dans le cadre d'une formation en langues,

l'on prépare alors les apprenants en classe, par une approche fondée sur la réalisation de tâches, à pouvoir s'intégrer dans un pays d'Europe qu'ils seront amenés à fréquenter pour une durée assez longue (pour effectuer une partie de leurs études à l'étranger, pour y effectuer une partie de leur carrière, etc.) (Rosen, 2009, pp.6-7)

Cette remarque s'applique particulièrement bien au public OIF amené à passer en moyenne trois ans à Bruxelles, à travailler de temps en temps en français et à réaliser des activités quotidiennes en français. La recommandation du CECR de considérer les apprenants comme « des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches » (Conseil de l'Europe, 2001, p.15) est donc tout à fait pertinente pour ce public et m'amène à faire le choix de proposer des contenus de cours en ligne qui relèvent de la perspective actionnelle.

La perspective actionnelle ayant été adoptée pour la partie distantielle, il convient de s'intéresser aux conséquences induites par cette décision. Faire le choix de la perspective actionnelle implique comme le souligne Rosen (2009, pp. 6-7) que l'apprentissage repose sur la tâche. En effet, la tâche se trouve au cœur de la perspective actionnelle car elle correspond à ce que Puren appelle « l'homologie fin-moyen » (Puren, 2009, p.155), c'est-à-dire le fait de plonger l'apprenant dans la même situation que celle vers laquelle on tend, à savoir ici travailler, agir avec d'autres acteurs sociaux en langue étrangère. Dans un cours créé dans la perspective actionnelle, l'apprentissage est donc fondé sur la tâche et non plus sur la simulation ; il est collaboratif : centré sur le groupe et non plus sur l'apprenant. A ce stade, il devient indispensable de définir exactement la tâche, puisqu'elle est centrale dans l'enseignement/apprentissage et que par conséquent elle guidera la conception des cours en ligne.

La tâche

Le CECR précise :

[qu'] **est définie comme tâche** toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 16)

La première chose que l'on remarque, c'est que la notion de tâche recouvre des situations extrêmement différentes, certaines portent sur la langue (quelques-unes rappellent les activités fréquemment mises en œuvre par les courants didactiques précédents, s'inscrivant ainsi dans leur prolongement), d'autres sont extrêmement concrètes, ce qui semble tout à fait cohérent puisque le CECR s'adresse à des acteurs sociaux. Un second point important ressort de cette définition du cadre : la tâche est centrée sur le « résultat » (les auteurs anglo-saxons, notamment Ellis en 2003, mettent également l'accent sur ce point) « en fonction d'un but qu'on s'est fixé », c'est-à-dire que la tâche doit avoir un sens pour l'acteur social, qui en l'occurrence, en ce qui nous concerne, est aussi un apprenant.

Cependant, outre ce point qui fait consensus, les auteurs du cadre ayant rédigé une définition très large, un peu « fourre-tout », on peut l'interpréter comme on le souhaite. La définition de la tâche est en effet loin d'être stabilisée. La lecture du numéro 45 de *Recherches et applications* permet aisément de s'en rendre compte, les contributeurs en proposant plusieurs. Fort heureusement pour les praticiens, enseignants du terrain, certains auteurs ont tenté si l'on peut dire de la recadrer, de la resserrer. Soubrié (2008b) retient les 10 critères suivants dont il précise que « les quatre premiers sont les plus importants » :

1. La langue n'est pas considérée comme une fin en soi mais comme un outil pour agir.
2. La tâche a un sens, elle relève de pratiques sociales avérées.
3. Des moments d'échanges entre apprenants sont prévus (interaction).
4. Le résultat de la tâche est identifiable.
5. Les apprenants ont une grande part d'initiative dans la construction des connaissances. Des aides sont prévues pour les apprenants les moins autonomes.
6. L'enseignant joue le rôle de tuteur, d'accompagnateur.
7. L'accent est tout autant mis sur la réalisation de la tâche proprement dite que sur les activités de réflexion (dimension « méta »).
8. Les apprenants ont des activités langagières multiples et variées (compréhension, production, écrit, oral, « médiation »).
9. Les documents d'appui sont authentiques et utilisés comme des ressources.
10. Les activités proposées comportent une dimension culturelle.

La présence de critères permet de cerner plus facilement cette notion et constitue une aide précieuse pour tout enseignant envisageant de concevoir des tâches. Afin de déterminer ceux qui peuvent être retenus tels quels et ceux qui doivent être adaptés au contexte institutionnel de l'AFBE et au public OIF, il convient donc de les discuter.

- ♦ Le critère n°1 de Soubrié indique que le sens prime sur la forme, ce qui en perspective actionnelle paraît naturel ; il est donc conservé tel quel.

- ♦ Le critère n°2 « la tâche a un sens, elle relève de pratiques sociales avérées » doit être adapté. En effet, l'OIF souhaite avant tout que les tâches soient inscrites dans le champ professionnel des bénéficiaires du programme, bénéficiaires ayant des tâches professionnelles différentes puisqu'étant diplomates ou journalistes accrédités. Les tâches seront donc parfois, pour reprendre le CECR (2001, p.121), des « tâches pédagogiques communicatives », c'est-à-dire des tâches d'apprentissage lors desquelles « les apprenants s'[...] engagent dans un 'faire-semblant accepté volontairement' » ou des « tâches proches de la vie réelle ». Quant aux tâches relevant de pratiques sociales avérées, elles devront nécessairement être des tâches partagées par tous, c'est-à-dire des tâches relevant du non-professionnel (par exemple, s'informer sur des musées). Ne serait-il pas possible, étant à Bruxelles, ville majoritairement francophone, d'envisager pour cela des tâches réelles ? Dans un article de 2010, Ollivier souligne que la classe de langue ne permet toujours pas à l'apprenant de devenir réellement un acteur social car le CECR, avec la perspective actionnelle, ne propose rien d'autre qu'un entraînement à l'apprenant, tout comme c'était déjà le cas dans l'approche communicative. Ollivier prône donc une « approche interactionnelle », c'est-à-dire qui va « au-delà de toute simulation » et s'inscrit dans de véritables interactions grâce au « web social ». Cela semble être une voie intéressante à explorer en pays francophone sans toutefois recourir aux possibilités du web 2.0, la durée de la séquence didactique et le rythme des cours ne se prêtant pas à des échanges réels sur un site Internet existant. Le téléphone pourrait en revanche permettre d'inscrire certains échanges dans une situation de communication réelle. L'analyse de tâches faite par Mangenot et Penilla incite toutefois à la plus grande prudence à cet égard. Ces auteurs ont en effet établi le constat suivant : « [...] trop d'artifice et la tâche perd pied avec la réalité, trop de réalité et elle met les apprenants en danger. » (2009, p. 90). Il est donc préférable de limiter les tâches réelles, d'autant que les apprenants ne sont pas encore des utilisateurs indépendants en français.

- ♦ Le critère n° 3 « des moments d'échanges sont prévus (interaction) » n'appelle aucune modification, la répartition des compétences entre présence et distance prévoyant bien des

interactions écrites en ligne. Pour susciter ces dernières, on mettra notamment en place des activités basées sur *l'information gap* obligeant « les apprenants à confronter [d]es informations » ou sur *l'opinion gap* « en vue de provoquer le débat » comme le suggèrent Louveau et Mangenot (2006, p. 41). Le scénario de communication viendra préciser la façon dont ces échanges s'organiseront.

- ♦ Le critère n° 4 « le résultat de la tâche est identifiable » peut également être retenu tel quel puisqu'on l'a vu, le « résultat » est une notion centrale dans la définition de la tâche.

- ♦ En revanche, le critère n° 5 qui précise que « les apprenants ont une grande part d'initiative dans la construction des connaissances » et que « des aides sont prévues pour les apprenants les moins autonomes » ne peut être entièrement conservé. En effet, laisser l'initiative aux apprenants s'avérerait trop complexe à mettre en place en si peu de temps, qui plus est avec un public peu assidu. De plus, pour des raisons institutionnelles, la tâche doit s'inscrire dans les thématiques abordées dans la méthode *Objectif Diplomatie*. Cette dimension d'initiative proche de la pédagogie du projet a donc dû être laissée de côté (à regret car elle aurait pu motiver fortement les apprenants) et il a été décidé que le concepteur serait à l'origine de la tâche. (Il sera bien sûr possible de mettre à disposition des aides transversales en ligne pour les apprenants comme l'expliquent Louveau et Mangenot dans *Internet et la classe de langue* en proposant des « aides d'arrière-plan » (2006, p. 56), dictionnaires, conjugueurs, des liens renvoyant vers des explications grammaticales.)

- ♦ Le principe du critère n° 6 « l'enseignant joue le rôle d'accompagnateur, de tuteur » est acquis, même si le rôle exact de ce dernier dans le dispositif reste à préciser.

- ♦ Le septième critère de Soubrié, à savoir que « l'accent est tout autant mis sur la réalisation de la tâche proprement dite que sur les activités de réflexion », ne semble pas adapté au public OIF, assez traditionnel et peu coutumier de ce type d'activités, ces dernières n'étant habituellement pas mises en place dans les cours. Il apparaît plus important de donner la priorité à la réalisation des tâches, ce qui ne va pas forcément de soi avec ces apprenants fortement absentéistes. L'accent sera donc mis davantage sur la réalisation des tâches que sur les activités méta qui, elles, seront surtout consacrées à lutter contre les aprioris concernant la mise à distance d'une partie de la formation.

- ♦ Le critère n° 8 qui précise que « les apprenants ont des activités langagières multiples et variées (compréhension, production, écrit, oral, « médiation ») » doit être ajusté conformément à la répartition établie des compétences entre présence et distance. La tâche prévoira donc des activités de réception (orale et/ou écrite), d'interaction écrite et de

production écrite. Etant recensées comme « non disponibles » dans les descripteurs du CECR de niveau A2, les activités de « médiation » sont exclues pour le moment.

♦ Le critère n° 9 « les documents d'appui sont authentiques et utilisés comme des ressources » conduit à quelques réserves en matière de faisabilité. En effet, il implique pour le concepteur de partir de l'idée de tâche et non pas des documents authentiques qu'il a trouvés. C'est d'ailleurs ce qu'affirme Puren quand il dit qu'une des implications didactiques de la perspective actionnelle est de « mettre les documents au service de l'agir (tâches et actions), et non pas à l'inverse l'agir au service des documents. » (2006, diapositive 34). Or, dans la pratique professionnelle en vigueur à l'AFBE héritée de l'approche communicative, les documents supports servent fréquemment de point de départ pour bâtir les cours. Concevoir des tâches dans une perspective actionnelle implique donc de se départir autant que possible de cette habitude pour rester centré sur la tâche sans toutefois avoir la certitude d'y parvenir en permanence car, comme le constate Soubrié à travers l'étude de scénarios dans son article « Internet au service de la tâche : un travail d'ajustements » (2010, p. 16), utiliser les documents comme des ressources n'est pas chose aisée pour la plupart des concepteurs. Les documents mis à disposition pour réaliser la ou les tâches seront donc authentiques et dans la mesure du possible utilisés comme ressources.

♦ Enfin, le dixième critère qui stipule que « les activités proposées comportent une dimension culturelle » semble tout à fait pertinent pour des apprenants évoluant en contexte multiculturel. Il pourrait même être affiné de la sorte : ces activités favorisent autant que possible les échanges (inter)culturels entre participants. Par exemple, prévoir des tâches collaboratives pourra permettre de créer une culture d'apprentissage commune, une co-culture au sens où l'entend Puren (2009, pp.162-163).

Au final, les 10 critères qui guideront la conception des tâches du prototype du *FlexiCours®* sont les suivants :

1. La langue n'est pas considérée comme une fin en soi mais comme un outil pour agir.
2. La tâche s'inscrit généralement dans les thématiques abordées dans la méthode *Objectif Diplomatie* et peut être de type « pédagogique communicative », « proche de la vie réelle » ou « réelle ».
3. Des moments d'échanges entre apprenants sont prévus (interactions asynchrones).
4. Le résultat de la tâche est identifiable.
5. L'enseignant-concepteur est à l'origine de la tâche. Des aides sont prévues pour les apprenants les moins autonomes.
6. L'enseignant joue le rôle de tuteur, d'accompagnateur.
7. L'accent est mis en priorité sur la réalisation de la tâche mais quelques activités de réflexion (dimension « méta ») sont proposées pour favoriser le passage à l'hybride.

8. Les apprenants ont des activités langagières de compréhension orale/écrite, de production et d'interaction écrite.
9. Les documents d'appui sont authentiques et utilisés dans la mesure du possible comme des ressources.
10. Les activités proposées comportent une dimension culturelle, elles favorisent autant que possible les échanges (inter)culturels entre participants.

Les critères de la tâche ayant été établis, il convient de fixer le type de tâches. Puren relève deux types de macro-structures pour les tâches : les tâches sur le « modèle anglo-saxon du Task Based Learning », c'est-à-dire centrées autour d'une seule action, ou des tâches composées « d'une série articulée de tâches successives dont chacune porte sur un domaine unique ou sur une combinaison de domaines » (Puren, 2008, p. 12) qui donnent lieu au résultat final. Nissen (2011b) qui a identifié les types de tâches recense les « mono-tâches », le « projet intégrant une ou plusieurs tâches » et la « suite de tâches scénarisées ». On retrouve bien les 2 catégories de Puren auxquelles s'ajoute le projet. On l'a dit précédemment, la pédagogie du projet n'a pas été retenue pour le *FlexiCours®*. Nissen a observé que les mono-tâches « sont plus faciles à mettre en place dans l'enseignement-apprentissage » (Nissen, 2011b) que les autres, argument concret qui plaide en leur faveur et que l'on se doit de prendre en compte. De plus, compte tenu du temps de la séquence didactique imposé par la répartition présence/distance, à savoir 1h30, et de l'obligation institutionnelle d'utiliser le manuel lors de chaque cours en présence, il paraît peu vraisemblable de faire réaliser des suites de tâches scénarisées. De ce fait, le type « mono-tâche » semble plus approprié et sera retenu pour le *FlexiCours®*. Nissen souligne que « les mono-tâches sont des tâches uniques mais toujours complexes, c'est-à-dire nécessitant des étapes ou sous-tâches ». Elle ajoute que « ces tâches, ainsi que leur déroulement, sont proposés par l'enseignant. » (2011b). Cette remarque sur le déroulement des cours renvoie à la notion de scénario pédagogique qui doit, par conséquent, être définie.

Le scénario pédagogique

Tout comme c'est le cas des cours présentiels, pour pouvoir créer la partie des cours à distance, il est nécessaire d'avoir une idée de leur organisation. Louveau et Mangenot lui donnent le nom de « scénario pédagogique » qu'ils définissent en ces termes:

Dans le domaine de la **formation en ligne** (quelle que soit la discipline), on appelle **scénario pédagogique** une planification la plus précise possible du déroulement d'un cours ou d'une partie de cours ; la métaphore est alors celle du cinéma. On est très proche du sens de « tâche » : on aura noté qu'Ellis parle de « plan de travail ». Etant donné qu'une formation en ligne, dans un idéal socioconstructiviste, doit donner lieu à des interactions et que celles-ci doivent être planifiées, on pourrait

considérer que **le scénario pédagogique équivaut à une tâche à laquelle s'ajoute un scénario de communication.** (Louveau & Mangenot, 2006, p. 42)

Pour ces auteurs, le concepteur doit donc s'attacher à la structure de la tâche et au scénario de communication. Dans le cas de *FlexiCours®*, le déroulé du cours en ligne doit être étroitement lié aux compétences travaillées à distance. En effet, la compréhension (orale ou écrite) se prête bien à une prise d'information, tandis que l'interaction écrite semble propre aux échanges d'informations et la production écrite propice à la réalisation de la tâche finale. De plus, comme l'indique de façon très pertinente Bourguignon dans son article sur le scénario d'apprentissage-action (2007), « il ne peut y avoir de production sans recherche d'informations auparavant ». Ce qui me conduit à déterminer l'enchaînement des sous-tâches du *FlexiCours®* comme suit : phase de contextualisation (lien avec le cours présentiel), phase de prise d'informations (documents supports + activités de compréhension ou remue-méninges), phase d'échanges à l'aide d'outils de communication, phase de production, lien avec la présence suivante. (Bien sûr, le fait de ne pas être soumis à une contrainte éditoriale, comme c'est le cas des concepteurs de manuels, pourra être mis à profit pour proposer occasionnellement un déroulé un peu différent).

Le fait de connaître le déroulement de la tâche permet de déterminer un autre paramètre de la structure de cette dernière. En effet, on l'a vu, la mono-tâche comprend entre autres, une phase d'échanges et une phase de production. On peut même préciser que dans une perspective actionnelle, les apprenants devront « agir ensemble dans une perspective commune » (Puren, 2009, p. 161). Par conséquent (et à l'instar de ce qui est proposé dans les cours du master 2), le scénario pédagogique du *FlexiCours®* comportera 2 étapes avec un délai pour chacune d'entre elles afin de favoriser les échanges et la « co-action » entre participants.

La structure de la tâche définie, il convient à présent d'aborder la question du scénario de communication. En effet, Louveau et Mangenot soulignent qu'il faut prévoir « une feuille de route » (2006, p. 71), pour les apprenants, document qui leur précisera quelles sont les différentes étapes à réaliser, avec quels supports et quels outils. Le schéma proposé par Dejean et Mangenot (2005, p. 313) permet d'éclairer un peu plus le concept de scénario de communication.

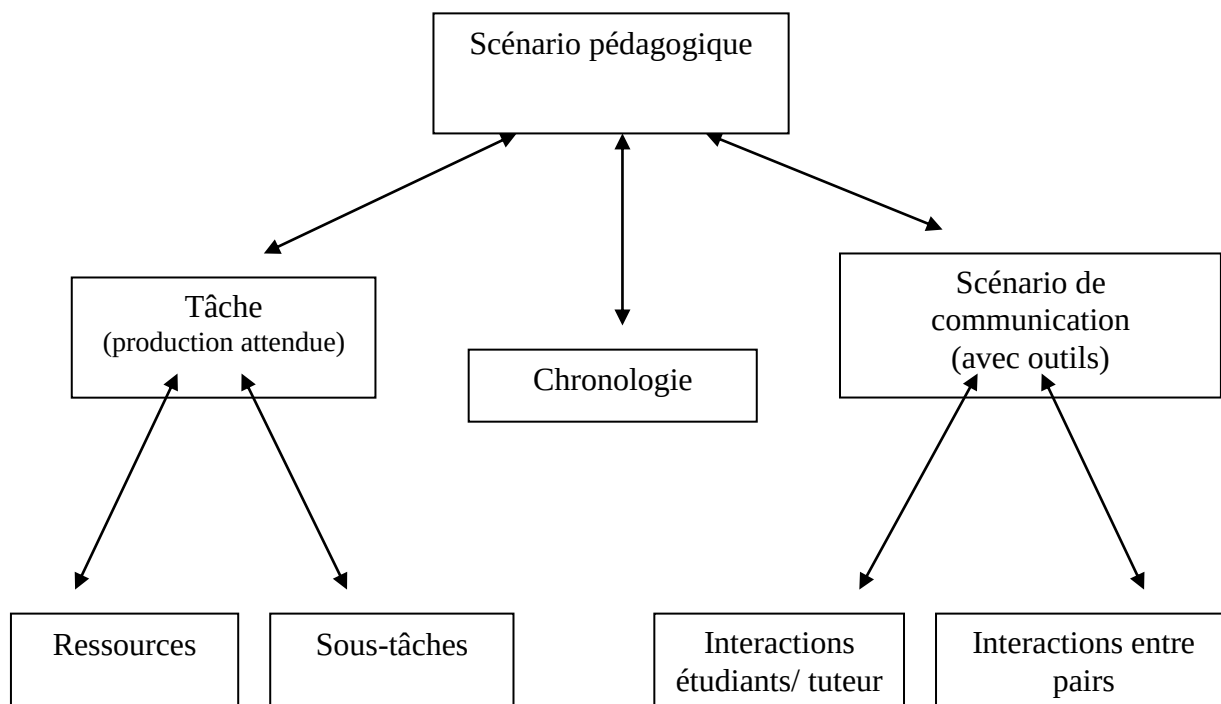


Figure 1- Schéma de Dejean et Mangenot illustrant le scénario pédagogique (2005, p. 313)

En effet, il montre clairement qu'une même tâche peut être réalisée selon des scénarios de communication différents et que ceux-ci dépendent des outils mis à disposition. Comme *Moodle* dispose de nombreux outils dont plusieurs permettent les échanges, on peut dire qu'il n'y a pas de restriction sur le plan technique. De ce fait, on aura tout loisir, comme on le fait habituellement en présentiel, de varier les scénarios de communication. En effet, un scénario de communication figé, identique pour chaque mono-tâche pourrait ennuyer les apprenants.

Pour conclure sur la création des cours

On l'a vu, pour concevoir *FlexiCours®* il conviendra de créer des cours basés sur l'approche communicative en présence et sur la perspective actionnelle à distance. Profiter de la distance pour introduire des cours en ligne orientés vers l'action, c'est proposer aux apprenants d'agir avec les autres participants, de se forger ainsi une culture commune pour réaliser des actions proches de la vie réelle, voire réelles, et se former ainsi à devenir de véritables acteurs sociaux dans leur travail, dans leur vie quotidienne en français comme l'ont notamment souligné Puren et Rosen. La possibilité de s'engager plus activement encore dans son apprentissage en réalisant des tâches en ligne ne devrait pas dérouter outre mesure ce public ayant choisi de suivre une formation continue pour pouvoir utiliser le français au travail (et en dehors) à Bruxelles, bien au contraire ! Ces éléments me portent à formuler l'hypothèse suivante pour *FlexiCours®* : **l'introduction de la perspective**

actionnelle en ligne garantirait l'adhésion des apprenants au dispositif, ces derniers devant nécessairement agir en français à Bruxelles à la boulangerie, avec leurs voisins, leur propriétaire, à la salle de gymnastique, avec quelques collègues à la cafétéria des institutions européennes, en réunion, en conférence de presse, etc.

Les critères de la tâche tels qu'établis permettent d'ores et déjà de répondre aux questions sur différentes composantes relevant de la médiatisation, même si le chapitre suivant apportera plus de précisions sur la réponse à la composante 3.

Médiatisation

Comp 3 – Mise à disposition d'outils d'aide à l'apprentissage – **souvent**

Comp 4 – Mise à disposition d'outils de gestion, de communication et d'interaction - **souvent**

Comp 7 – Outils de communication synchrone et de collaboration utilisés - **jamais**

Le fait que les scénarios soient hétérodirectifs permet aussi de fixer les composantes 8 et 13. Par ailleurs, on l'a expliqué, outre les tâches axées sur la vie professionnelle des diplomates, des tâches axées sur la vie à Bruxelles seront proposées, ce qui permet de renseigner la question portant sur la composante 14 dans l'outil d'auto-positionnement.

Médiation

Comp 8 – Possibilité de commentaire et d'annotation des documents par les étudiants- **rarement**

Ouverture

Comp 13 – Choix de liberté des méthodes pédagogiques - **jamais**

Comp 14 – Recours aux ressources et acteurs externes – **parfois**

Chapitre 6 – Comment accompagner les apprenants ?

Ce chapitre sera avant tout consacré à la dimension « accompagnement » du dispositif, mais il y sera également question de « médiation ». En effet, pour un concepteur de formation hybride en langue étrangère, accompagner des apprenants suppose de penser la « médiation », d'anticiper les effets de la médiatisation sur ces derniers, ce qui implique d'une part de leur fournir une aide grâce à la plateforme, et d'autre part de mettre à leur disposition une aide humaine pour « l[es] écouter, le[s] conseiller, prévoir les difficultés à venir, penser par rapport aux objectifs et non en fonction du temps passé ; mutualiser les apports respectifs (...) » (Jacquinot, citée par Denis, 2003, p. 25). Cela revient donc à envisager de quelles façons utiliser la plateforme pour proposer des aides favorisant l'autonomie des apprenants mais aussi à se poser la question de la formation des enseignants au tutorat. Pour ce faire, je m'appuierai principalement sur les travaux de Nissen, de Denis, de Develotte & Mangenot.

Eléments théoriques

Pour un apprenant, passer d'un cours 100 % présentiel à un cours hybride implique de savoir gérer de nouveaux éléments comme les aspects techniques de la plateforme, le temps, savoir communiquer à distance, etc. Le concepteur doit donc prendre en compte ces changements en soutenant les apprenants afin qu'ils puissent étudier seuls à distance, c'est-à-dire pour qu'ils gagnent en autonomie. Dans un article de 2007 Nissen, citant Linard rappelle que « l'autonomie est trop souvent présumée » (2007, p. 129) et étudie les aides mises en place pour encourager l'autonomie dans 8 domaines (dont les 7 premiers sont empruntés à Alberio, 2003) dans différentes formations hybrides en langues. Ces 8 domaines susceptibles de requérir l'autonomie de l'apprenant sont :

- **technique** (maîtriser les technologies ; s'adapter, savoir où trouver de l'aide) ;
- **informationnel** (maîtriser les outils de recherche documentaire ; savoir chercher, stocker et restituer l'information) ;
- **méthodologique** (savoir organiser son travail et s'autoévaluer) ;
- **psycho-affectif** (réguler ses émotions, savoir prendre une initiative, assumer sa part de responsabilité dans la formation, tolérer une relative incertitude) ;
- **cognitif** (analyser les éléments observés, recouper avec les éléments déjà connus, anticiper par formulation d'hypothèses) ;
- **métacognitif** (activité réflexive sur l'action, sur la démarche d'apprentissage choisie, régulation) ;
- **social** (communiquer pour apprendre ; demander et obtenir de l'aide) ;
- **langagier** (agir, éventuellement avec d'autres, en langue étrangère dans un contexte personnel, professionnel ou d'études).

(Nissen, 2007, p. 133)

Dans le *FlexiCours*®, les types d'autonomie informationnelle et psycho-affective sont peu demandés à l'apprenant. En effet, tous les documents sont sélectionnés par le concepteur (qui, précision importante, n'est pas l'enseignant) et fournis aux apprenants par le biais de la plateforme ; et les scénarios sont hétérodirectifs. Quant à l'aspect métacognitif, ce n'est pas un objectif essentiel de la formation.

Pour développer les autres types d'autonomie, le concepteur peut recourir à l'environnement technopédagogique d'une part et au tuteur d'autre part. En effet, la médiatisation peut dégager le professeur-tuteur d'une partie de l'accompagnement. En conséquence, avant de passer à l'accompagnement tutorial, un examen des types d'aides pouvant être mis en place en ligne par le concepteur est indispensable.

Les aides en ligne

Sur le plan technique, l'étude de Nissen ne fournit pas de piste d'aides en ligne. Néanmoins, l'expérience réalisée lors du cours hybride pilote ayant démontré que le fait de proposer un sondage en ligne sur l'utilisation des outils de la plateforme permettait de détecter d'éventuels problèmes et donc de les résoudre, il paraît pertinent d'en créer un, tout comme peut l'être la présence d'un mode d'emploi en ligne consultable à tout moment par les apprenants. Sur le plan méthodologique, Nissen observe que les concepteurs « affichent en ligne [...] un planning détaillé [indiquant] la nature des activités proposées et les dates de remise des travaux à rendre. » (2007, p. 136). Cela montre l'importance d'indiquer clairement des délais et confirme l'option retenue précédemment. Sur le plan cognitif, Nissen constate la présence en ligne « d'exercices avec des corrigés, avec des pistes de correction possibles ou bien d'exercices interactifs avec un feed-back immédiat. » (2007, p. 137). Pour les exercices interactifs, on tentera donc de ne pas se contenter du commentaire automatique de HotPotatoes™, en proposant autant que possible des feedbacks favorisant l'autonomie cognitive des apprenants.

Pour ce qui est de l'autonomie langagière, elle est recherchée puisque c'est l'objectif même d'un cours de langue. Pour faciliter cette dernière de façon médiatisée, Nissen note que ces aides peuvent prendre des formes variées (dictionnaires, exercices de compréhension globale notamment). Si des activités sur la langue sont prévues en ligne dans le *FlexiCours*® (on l'a explicité précédemment), la mise à disposition d'un dictionnaire est une piste à exploiter d'autant qu'elle vient confirmer les recommandations émises par Louveau et Mangenot dont il a été question au chapitre précédent, page 45.

Quant à l'autonomie sociale, Nissen a expliqué que les concepteurs proposent des « espaces de partage [...] et des activités collectives » (2007, p. 138) pour accroître l'autonomie sociale des apprenants, or le *FlexiCours*® basé sur l'approche actionnelle à distance propose d'échanger, de collaborer pour apprendre, par conséquent il favorise de fait l'autonomie sociale.

Si la médiatisation des fonctions de la formation permet au concepteur de prendre en charge une partie de l'accompagnement d'une façon « automatique », elle appelle également un besoin d'interventions du tuteur (au plan relationnel notamment). Parmi les 8 fonctions de la formation retenues par Peraya (2008) qui peuvent être médiatisées via une plateforme telle *Moodle* (cf. liste ci-dessous), c'est notamment la médiatisation des échanges et de la production qui nécessitera le soutien et l'accompagnement d'un tuteur.

1. information (donner aux apprenants des ressources pédagogiques, donc des connaissances déjà constituées) ;
2. interaction sociale (communiquer, collaborer) ;
3. production (transformer des ressources en connaissances au cours d'un processus matériel, symbolique et cognitif instrumenté) ;
4. gestion (des apprenants, des groupes, des dossiers scolaires, etc.) et planification (des acteurs, des ressources, des activités) ;
5. soutien et accompagnement (pratique tutorale relative aux domaines technique, cognitif, organisationnel et méthodologique, socio-affectif et rationnel) ;
6. émergence et systématisation de l'activité métaréflexive (considérée comme une aide à l'apprentissage) ;
7. auto et hétéro-évaluation ;
8. *awareness* (gérer et "faire circuler les signes de la présence à distance" (Jacquinot, 2002) de chaque intervenant dans l'environnement).

L'accompagnement par l'enseignant : définition, rôle et formation du tuteur

Le concepteur doit donc également s'intéresser au tuteur, à son rôle afin de pouvoir le former dans l'objectif d'apporter le meilleur soutien possible aux apprenants pour qu'ils s'autonomisent.

Le tuteur : définition

Ecoutin en 2001 (p. 9) note qu'« une certaine indécision subsiste autour de la notion de tutorat ». Denis, tout comme Ecoutin, rappelle le fait qu'on en trouve d'abord une définition dans le monde du travail :

les tuteurs, surtout décrits en formation en alternance ou dans des dispositifs de compagnonnage dans l'industrie, ont (...) un rôle d'encadrement et de soutien des apprenants, de stimulateur d'apprentissage et de transmetteur de règles en milieu de travail (coût, qualité, environnement). (Denis, 2003, p. 21)

La fonction de tuteur en ligne n'est pas très éloignée de celle du tuteur décrit précédemment. Dans leur lexique du *Blended Learning* (2010, p. 62), Rösler et Würffel

précisent que traditionnellement, en allemand, le mot tuteur désigne un enseignant ou un apprenant avancé qui aide des débutants, comme cela se fait à l'université outre-Rhin. Dans leur définition, ils insistent sur le fait que le tuteur en ligne n'endosse ni le rôle traditionnel dévolu à l'enseignant ni celui « d'ami », de pair (les auteurs utilisent l'image d'échanges entre correspondants épistolaires « Brieffreunde »). Ils soulignent également les rôles de guide dans le processus d'apprentissage et d'évaluateur (par le biais de feedbacks) du tuteur. En distinguant « tuteur » et « tuteur en ligne », ces auteurs suggèrent que la médiatisation a renforcé le besoin de formes d'accompagnement. En effet, avec la mise à distance de plus en plus fréquente de tout ou partie des formations, la demande en tutorat s'est accrue et le rôle du tuteur en ligne s'affine peu à peu. Récemment Lisowski (2010, p. 43) l'a défini comme suit : « Le tutorat en ligne est l'accompagnement à distance d'un apprenant ou d'un groupe d'apprenants par les moyens de communication et de formation que permettent aujourd'hui l'informatique, le multimédia et internet ». Le tuteur est par conséquent un interlocuteur privilégié amené à accompagner les apprenants de la façon la plus adaptée à la situation telle qu'elle se présente. Il faudrait donc, pour *FlexiCours®*, amener les enseignants à devenir tuteurs en ligne. C'est pourquoi il est nécessaire de s'attarder sur cette notion et sur ce qu'elle recouvre pour pouvoir préparer la formation au tutorat.

Rôle du tuteur en ligne

Nissen (2006) a montré à travers son analyse de scénarios de communication en ligne dans des dispositifs hybrides que le rôle du tuteur varie en fonction du type de tâche à réaliser et du fait que des interactions sont attendues ou non. Elle rejoint ainsi Charlier mentionnée par Denis (2003, p. 26) qui constate que « ces interventions du tuteur dépendent principalement des principes pédagogiques (ex. constructivisme, collaboration, isomorphisme, ...) et des méthodes d'apprentissage qui sont à la base du dispositif de formation ».

En quoi consisteront dès lors ces interventions dans le cadre du *FlexiCours®* ?

Denis (2003, p. 27) en relève différents types pour le tuteur accompagnant des apprenants dans un dispositif basé sur les principes du socioconstructivisme, interventions pour lesquelles il doit posséder/acquérir des compétences (cf. schéma de Denis 2003, p. 28 repris ci-après).

Types d'interventions	Compétences associées
Accueil, mise en route	Compétences pédagogiques, relationnelles, disciplinaires et techniques
Accompagnement technique	Compétences techniques
Accompagnement disciplinaire	Compétences disciplinaires
Accompagnement méthodologique	Compétences pédagogiques et relationnelles
Auto-régulation et méta-cognition	Compétences pédagogiques, relationnelles et disciplinaires
Evaluation	Compétences pédagogiques et disciplinaires
Personne-ressource attitrée	Compétences relationnelles et disciplinaires

(Denis, 2003, p. 28)

Si on met en regard ces interventions avec les domaines d'autonomie requis mentionnés par Nissen, on constate qu'ils se recoupent, ce qui indique bien que le tuteur intervient pour faciliter l'autonomie de l'apprenant dans ces domaines. Ainsi, on peut dire en citant Denis (2003, pp. 25-26) que :

- le fait de « contacter les apprenants, de se présenter, [...] d'interagir afin de mieux se connaître, etc. » permet de développer l'autonomie sociale de l'apprenant ;
- « répondre à des questions simples et à des problèmes techniques ponctuels ou renvoyer au technicien » accroît l'autonomie technique de l'apprenant ;
- « répondre à des questions relatives aux contenus, [...] solliciter la communication [...] entre apprenants » stimule l'autonomie langagière et sociale de ces derniers ;
- les interventions axées « sur [...] l'organisation, [...], le soutien affectif, ou encore sur la communication et la collaboration entre les apprenants » soutiennent l'autonomie aux plans méthodologique et psycho-affectif ;
- le fait de « fournir des feedbacks sur l'activité » favorise l'autonomie sur le plan cognitif.

Certaines interventions répertoriées par Denis dans son « profil de tuteur » ne peuvent entrer en ligne de compte dans le cadre du *FlexiCours®*. En effet, il ne semble pas réaliste de demander à des collègues ayant le statut de collaborateurs indépendants (c'est-à-dire n'étant pas salariés) de tenir un journal de bord afin d'évaluer leur pratique de tuteur. Pour cela, il faudrait les rémunérer, or, cette dépense n'était pas prévue dans le budget initial. Par ailleurs, la question de l'évaluation étant « réglée » par l'AFBE qui exige une évaluation sous forme de test final en présence, le tuteur n'aura pas à « évaluer » les apprenants au sens premier du terme, il ne notera pas les activités réalisées mais apportera

des retours, des conseils, des corrections. D'autre part, le dispositif ne comportant pas de « personne-ressource attitrée » au sens où l'entend Denis (à savoir celui d'un deuxième tuteur qui conseille les apprenants dans le choix de leur parcours, l'élaboration de leur projet personnel dans le cas d'une formation ouverte à distance), ce type d'interventions sera exclu.

En résumé, dans le cas du *FlexiCours®*, les interventions du tuteur concerneront surtout la mise en route, un peu l'accompagnement technique (en cas de problème, le tuteur servira de relais vers l'administrateur de la plateforme), l'accompagnement disciplinaire (ici, relatif à la matière, à la discipline enseignée), l'accompagnement méthodologique (surtout sur le plan affectif, pour motiver, conforter, stimuler et soutenir la communication, la collaboration), et l'évaluation (c'est-à-dire ici le feedback correctif) des interventions écrites.

La formation au tutorat

En observant le tableau de Denis, on remarque que ce type d'interventions requiert du tuteur des compétences techniques, pédagogiques, relationnelles et disciplinaires. Or, les compétences disciplinaires (c'est-à-dire relevant du FLE) sont censées être déjà maîtrisées. Il en va de même pour les compétences pédagogiques et relationnelles qui, selon Denis, sont « celles qui sont généralement requises pour une fonction de formateur ou d'enseignant. » (2003, p. 28). Il ne sera donc pas nécessaire de former les tuteurs dans ces domaines. Néanmoins, comme Denis précise que « les interventions à distance possèdent des modalités différentes du présentiel tant dans le rythme d'intervention [...] que dans les outils de communication [...] » (2003, pp. 28-29), il faudra orienter la formation des tuteurs en conséquence, en plus de la formation technique à la plateforme, autre aspect non maîtrisé par ces derniers.

Denis (2003, p. 32) propose un processus de formation des tuteurs très complet en sept étapes :

- a) vécu d'un dispositif de FAD en tant qu'apprenant ;
- b) émergence des représentations de la fonction tutorale ;
- c) définition d'un profil d'intervention de référence ;
- d) consensus sur la fonction tutorale en vue de l'adoption d'un profil d'intervention et de la rédaction d'une charte du tuteur ;
- e) préparation pratique à l'animation ;
- f) animation et régulation ;
- g) suivi et partage des pratiques.

Malheureusement, cette approche ne peut être retenue pour le *FlexiCours*® faute des conditions nécessaires (manque de temps, impossibilité de demander aux collègues indépendants de réaliser la première étape « vécu en tant qu'apprenant») et des moyens financiers (temps de formation conséquent) pour mettre en place une telle formation. Il faut donc envisager une formation au tutorat moins approfondie et procéder par ordre de priorité. Pour ce faire, on retiendra pour la première formation les phases essentielles, à savoir faire émerger les représentations relatives au tutorat, expliquer les interventions de référence et préparer de manière concrète à l'animation. Le suivi et le partage des pratiques seront assurés ultérieurement.

Denis propose une sorte de remue-méninges autour du terme de tuteur à distance, proposition qui apparaît pertinente. Il convient de préciser que, lors de cette réflexion, le fait que le public OIF passe d'un système 100 % présentiel à une formation hybride doit être pris en considération. En effet, Soubrié (2008a) a relaté des réticences au sein d'un groupe d'étudiants s'initiant aux TICE en vue d'enseigner le FLE, or ces derniers savaient en choisissant ce type d'études qu'ils seraient amenés à utiliser une plateforme, ce qui n'est pas le cas du public OIF, à qui l'AFBE impose cette formule de formation hybride. De plus, le sondage effectué auprès du public standard des cours du soir a clairement montré qu'il s'agit d'une facette à ne pas négliger. Les tuteurs se retrouveront peut-être face à des apprenants déroutés, sceptiques, rétifs. C'est pourquoi, lors du remue-méninges, il faudra faire ressortir l'image d'un tuteur rassurant dont l'une des fonctions est de désamorcer les craintes quant à cette nouvelle manière d'apprendre, notamment lors de la première séance de cours en présence.

Concernant la formation du tuteur à certains types d'interventions, Denis (2003), Develotte et Mangenot (2010) apportent un éclairage concret sur l'accompagnement à distance aux niveaux technique, méthodologique, psycho-affectif et sur les feedbacks correctifs. Sur le plan technique, Denis (2003, p. 29), prône « la maîtrise de compétences [...] 'de base' » c'est-à-dire que les tuteurs doivent être formés pour « prendre en main les outils de la plateforme ». Develotte et Mangenot (2010) rappellent également qu'il est essentiel de former les tuteurs à la manipulation technique de la plateforme. Au niveau méthodologique, l'expérience relatée par ces auteurs a montré qu'il est nécessaire que le tuteur sache s'organiser en planifiant par exemple ses interventions en ligne, puis fasse adhérer ses apprenants au rythme de ses interventions, ce qui vient illustrer les propos de

Denis mentionnés plus haut sur le rythme à distance. Sur le plan relationnel, Denis (2003, p. 35) recommande « une attitude proactive du tuteur » en vue d'encourager les échanges et conseille « une attitude de confortation afin de maintenir la motivation » lorsque les interactions entre apprenants sont effectives. Develotte et Mangenot eux sont plus précis quant à l'accompagnement social et psycho-affectif. Citant les travaux de Jacquinot et Delaunay de 2002, ils mettent en exergue la notion de présence à distance. Ils ajoutent que pour vaincre la distance, il convient de créer selon les termes d'O'Rourke des « affordances dynamiques » (2010, p. 349), c'est-à-dire de réduire la distance par différents moyens techniques ou langagiers, par exemple en invitant le tuteur à mettre sa photo sur son profil *Moodle* car cela personnalise la relation. Il ressort de l'expérience qu'ils étudient, que l'emploi par le tuteur d'un registre de langue assez familier lors des échanges peut contribuer à procurer aux apprenants un sentiment de convivialité, à les rassurer, car cela réduit l'écart linguistique entre tuteur et apprenants. L'utilisation d'émoticônes est également recommandée, notamment si le niveau de la classe ne permet pas de percevoir les différences de registres. Concernant les interventions du tuteur liées à la forme, cet article de Develotte et Mangenot met en évidence l'importance d'encourager les apprenants. Plusieurs façons de le faire y sont exposées : « ne pas trop mettre l'accent sur les corrections », « renforcer positivement les apprenants », accompagner les corrections de « messages conviviaux », « mettre les feedbacks correctifs dans des fichiers attachés aux messages de forums » pour leur donner « un certain caractère privé », ces messages sur forums étant publics (2010, p. 353). De plus, l'expérience qu'ils mentionnent met en avant un point fondamental en formation asynchrone concernant les corrections : elles ne peuvent généralement être exhaustives par manque de temps, il convient donc de « faire des choix » (2010, p. 355). Pour permettre aux futurs tuteurs de s'entraîner, Denis prône « une mini expérimentation inter-tuteurs [...] les uns 'tutorant' les autres » (2003, p. 37). Si, on l'a dit, cette pratique n'est pas réaliste faute de temps, l'idée peut être adaptée, en se servant d'exemples issus du cours hybride pilote pour la formation.

Pour conclure sur l'accompagnement

De nombreuses pistes de formation émergent des articles de Denis et de Develotte & Mangenot, révélant par là même la nécessité d'acquérir des compétences pour devenir tuteur à distance. Cette publication ne faisant aucune mention de compétences supplémentaires à acquérir pour la partie présentielle du dispositif, je formule donc

l'hypothèse que **pour l'enseignant le passage à l'hybride impliquerait essentiellement un changement : apprendre à accompagner des apprenants à distance.**

Les orientations prises permettent de répondre aux questions du test d'auto-positionnement concernant les composantes 9, 10, 11 et 12. La composante 9 sur « les représentations des enseignants quant à l'utilité de la plateforme pour que les étudiants atteignent des objectifs réflexifs et relationnels » (Burton *et al.*, 2011, p. 79), relève de la « médiation ». Par le choix de la perspective actionnelle les objectifs relationnels sont recherchés, et on l'a vu favorisés notamment par le tuteur. Quant aux objectifs réflexifs, ils sont peu visés en ligne si ce n'est par le biais des aides fournies (commentaires sur HotPotatoes™) et des feedbacks du tuteur. Parmi les composantes relevant de la dimension « accompagnement », on a souligné dans ce chapitre le rôle central du professeur-tuteur, facilitateur des échanges entre apprenants via la mise en place de délais et par ses interventions sur forums (composante 10). L'accompagnement métacognitif (composante 11), on l'a dit, se limite à une réflexion sur les appréhensions liées à l'apprentissage en ligne. Quant à la composante 12, il est à noter qu'elle recouvre des actions telles que « répondre à des questions de leurs pairs [...], apporter un soutien technique lié aux outils technologiques utilisés dans le cours, [...], établir un contact personnalisé avec leurs pairs (se présenter, interagir pour affiner ce contact » (Burton *et al.*, 2011, p. 79), comportements qui sont attendus des apprenants (cours basé sur la perspective actionnelle) et soutenus par les interventions du tuteur visant à encourager leur autonomie dans ces domaines.

Médiation

Comp 9 – Objectifs réflexifs et relationnels – **plutôt oui**

Accompagnement

Comp 10 – Accompagnement méthodologique par les enseignants - **souvent**

Comp 11 – Accompagnement métacognitif par les enseignants - **rarement**

Comp 12 – Accompagnement par les étudiants – **souvent**

Chapitre 7 – Création du prototype (version 1 du *FlexiCours*®)

Description du dispositif créé

L’outil d’auto-positionnement de Hy-Sup permet de décrire le *FlexiCours*® comme suit :

1. Articulation P/D

Comp 1 – Participation active des étudiants en présence **souvent**

Comp 2 – Participation active des étudiants à distance **souvent**

2. Accompagnement

Comp 10 – Accompagnement méthodologique par les enseignants **souvent**

Comp 11 – Accompagnement métacognitif par les enseignants **rarement**

Comp 12 – Accompagnement par les étudiants **souvent**

3. Médiatisation

Comp 3 – Mise à disposition d’outils d’aide à l’apprentissage **souvent**

Comp 4 – Mise à disposition d’outils de gestion, de communication et d’interaction **souvent**

Comp 5 – Ressources sous forme multimédia **souvent**

Comp 6 – Travaux sous forme multimédia **jamais**

Comp 7 – Outils de communication synchrone et de collaboration utilisés **jamais**

4. Médiation

Comp 8 – Possibilité de commentaire et d’annotation des documents par les étudiants **rarement**

Comp 9 – Objectifs réflexifs et relationnels **plutôt oui**

5. Ouverture

Comp 13 – Choix de liberté des méthodes pédagogiques **jamais**

Comp 14 – Recours aux ressources et acteurs externes **parfois**

Il en résulte que le *FlexiCours*® relève d’une typologie existante, le « cockpit », à 65,42 % et se rapproche du type « métro » à 33, 85 %. Cela prouve d’ailleurs que, loin des débuts un peu empiriques du cours hybride pilote, la formation conçue est désormais réellement cohérente.

Le « cockpit » est le type 3 parmi les 6 configurations de Hy-Sup : « la scène » (type 1), « l’écran » (type 2), « le cockpit » (type 3), « l’équipage » (type 4), « le métro » dit aussi « espace public » (type 5), « l’écosystème » (type 6) (Peraya, Peltier, Villiot-Leclercq, Nagels, Morin, Burton, Mancuso, 2012). Selon Peraya *et al.* « la métaphore du cockpit renvoie à l’idée que, dans le cadre d’une activité instrumentée comme une activité d’enseignement par exemple, l’homme et la machine sont des ‘partenaires d’intelligence’ (Linard, 1996) » (Peraya *et al.*, 2012, p. 152). Pour ces auteurs,

[c]ette configuration se situe à la frontière entre les configurations du premier groupe (plutôt centrées sur l’organisation de l’enseignement) et celles du deuxième groupe (centrées sur le processus d’apprentissage des étudiants). Cela se traduit par une tendance, certes peu marquée mais existante, chez certains enseignants à porter une attention plus particulière à des objectifs de type relationnels et/ou réflexifs. (Peraya *et al.*, 2012, p. 152)

Le *FlexiCours*® s'inscrit dans ce cas puisqu'il vise les échanges et la collaboration entre apprenants et que l'objectif réflexif bien que minime est présent (lors de la première séance de cours notamment). On retrouve également quelques caractéristiques du type « espace public – métro » comme « la grande variété de ressources », la « multitude d'éléments de guidage et de points de repères » proposés pour accompagner les apprenants ou encore le fait que « les dispositifs technologiques mis à disposition sont considérés comme des outils facilitateurs du travail collectif mais également comme porteurs de tout un potentiel cognitif » (Peraia et *al.*, 2012, p. 153).

Sélectionner les contenus, les répartir et les articuler

On vient de l'expliquer, la sélection des documents pour la présence et pour la distance doit respecter la répartition des compétences établie plus haut, à savoir : production et interaction orales, grammaire et lexique en présence et compréhension orale et écrite, interaction et production écrites à distance.

D'un point de vue pratique, je me suis tout d'abord intéressée à la méthode utilisée en présence : *Objectif Diplomatie*. Celle-ci s'adresse à des diplomates européens et internationaux ayant des besoins en français professionnel. Elle annonce couvrir les niveaux A1 et A2 et proposer une sensibilisation au niveau B1, toutefois on peut affirmer sans conteste que les contenus du niveau B1 sont en partie traités. Le manuel s'organise en :

3 dossiers de 4 unités, comprenant chacune :

- **3 situations** pour développer les quatre compétences (compréhension et production écrites et orales) et permettre l'apprentissage de la langue ;
- 1 page de « **savoir-être** » dans une perspective interculturelle ;
- 1 page de **découverte** des institutions européennes et internationales, de villes européennes et des médias de la Francophonie, en partenariat avec TV5 ;
- 1 page « **Testez-vous** » pour l'évaluation et la préparation au TCF, version relations internationales (TCF-RI).

A la fin de chaque dossier :

- 2 pages d'**entraînement au TCF-RI** présentent **des tâches d'évaluation des acquis** correspondant au test du CIEP ;
- 1 **scénario professionnel** reprend, de manière ludique, les tâches proposées dans chaque unité.

(Amiot, Riehl & Soignet, 2006, p. 2)

Les unités 4, 5, 6, 7, 8, 9 recouvrent les 4 sous-niveaux de l'AFBE (élémentaire a, b, c et d) à concevoir. Ce livre est conçu pour être utilisé de façon linéaire, c'est-à-dire en suivant les pages et non pas comme c'est le cas dans de nombreuses méthodes de FLE en

permettant plusieurs parcours possibles au sein d'une unité. Un autre point marquant est la densité des contenus grammaticaux et lexicaux traités.

Quant aux compétences, la réception orale et écrite, la production/interaction orale font souvent l'objet d'activités. La production écrite est moins présente et à première vue, il serait facile d'abandonner ces activités, car cela n'aurait aucune incidence sur les autres activités de la page, la production écrite constituant généralement une activité de clôture de l'unité. Les activités de réception se trouvent au début de chacune des trois « situations » présentes dans toute unité. Des extraits des documents supports de ces activités (dialogues audios, textes) sont souvent utilisés et développés ensuite dans les rubriques « grammaire » et « vocabulaire ». Il serait donc impossible d'éliminer totalement ces documents et donc ces activités de compréhension orale et écrite des contenus des cours en présence.

Sélection pour les cours présentiels

Par conséquent, lors de la sélection des activités qui devraient être réalisées en présence, outre les activités de production orale, la grammaire et le lexique, certaines activités de réception du manuel ont dû être conservées. Toutefois, ce choix ne devrait pas présenter de problème majeur, les auteurs du manuel indiquant dans le guide pédagogique que ce manuel est prévu pour 150 heures d'apprentissage, ce qui fait 12h30 par unité alors que le découpage de l'AFBE prévoit 60 heures pour couvrir 3 unités au lieu des 37h30 prévues par les auteurs. Cela signifie que même en faisant réaliser des activités de réception en classe, de temps en temps, les apprenants auraient le temps de pratiquer la production et l'interaction orales. De plus, les apprenants des cours OIF ayant dans l'ensemble souligné qu'ils avaient besoin de comprendre le français plus que de le pratiquer, la possibilité de travailler la réception en classe et en ligne devrait les satisfaire.

Sélection pour les cours à distance

Pour ce qui est de la sélection des documents pour le cours à distance permettant de s'entraîner à la réception orale et écrite et à la production écrite, j'ai été avant tout guidée par la progression thématique du manuel. Il faut la respecter pour pouvoir conserver une cohérence d'un cours en présence à l'autre. Plus précisément, comme d'une part, chaque page contient de la grammaire et/ou du lexique qui doivent être vus en présence et qui sont contextualisés (surtout le lexique) pour s'inscrire dans les « situations » du manuel et que d'autre part, une « situation » ne peut généralement pas être étudiée en une séance de cours d'1h30, il faut maintenir l'harmonie thématique entre deux cours en présence, c'est-à-dire

dans le cours à distance. J'ai donc sélectionné des ressources authentiques sur Internet qui reflètent les « situations » proposées dans *Objectif Diplomatie*, tout en tentant de tirer profit au maximum du caractère authentique desdits documents pour mettre l'accent sur la compétence culturelle. Cette compétence n'est pas absente du manuel, mais elle n'est évidemment pas spécifiquement axée sur le quotidien de fonctionnaires et de journalistes travaillant et vivant en Belgique. A titre d'exemple, pour le cours en ligne correspondant au thème des loisirs traité dans le manuel, j'ai sélectionné des ressources donnant des informations sur les musées belges (page Internet consacrée aux activités touristiques à Bruxelles, vidéo présentant le musée Magritte). Par ailleurs, j'ai également toujours veillé à sélectionner des documents dont la qualité technique (son, images etc.) était valable et la longueur restreinte compte tenu du niveau.

En résumé, la structure du manuel obligeait à sélectionner certains de ses contenus, ce qui a entraîné un aménagement de la répartition des compétences langagières travaillées en classe et en ligne comme suit :

Présence	Distance
Certaines activités de CO du manuel	Activités de CO sur documents authentiques
Certaines activités de CE du manuel	Activités de CE sur documents authentiques
Toutes les activités d' EO + IO du manuel + des activités conçues pour compléter celles du manuel	
	Activités d' EE + IE conçues sur mesure
Toutes les activités de GRAMMAIRE + de LEXIQUE du manuel + des exercices conçus pour compléter ceux du manuel	

CO (compréhension orale), CE (compréhension écrite), EO (expression orale), IO (interaction orale), EE (expression écrite), IE (interaction écrite).

Document « présence-distance »

Pour garantir un enchaînement des séquences qui respecte ce qui a été établi préalablement, à savoir que la phase de découverte se situe parfois en présence, parfois à distance tout comme la phase de traitement de l'information, un document présence-distance a été créé. En effet, ce cadre de conception couvrant les 20 séances de cours de la

session sous la forme d'un tableau Présence 1 / Distance 1 / Présence 2 / Distance 2 / Présence 3, etc. permet d'avoir une vue d'ensemble de la formation et donc de réaliser une meilleure articulation entre chaque cours. Concrètement, j'y ai donc inscrit tous les contenus des cours en tenant compte de la répartition des compétences mentionnée ci-dessus et ai tenté de lier les cours ensemble en proposant par exemple de réaliser lors du cours en présence la tâche préparée à distance.

Ce document⁹ une fois finalisé s'apparente à un guide pédagogique de la formation hybride reprenant toutes les activités des cours en présence et à distance, séance après séance. Pour les professeurs-tuteurs, il constituerait le document de référence du *FlexiCours*®.

Créer les cours et les structurer

En présence

Le cours en présence se déroulant de la même façon qu'un cours classique basé sur l'approche communicative, il ne sera pas développé ici.

A distance

A distance, la perspective actionnelle a été retenue. Conformément au critère de la tâche n° 2 déterminé pour concevoir le prototype, différents types de tâches ont été prévues : quelques tâches pédagogiques communicatives comme « régler l'addition et donner un pourboire », de nombreuses tâches proches de la vie réelle telles que « prévoir une excursion en Belgique », « chercher un logement dans le quartier européen » et, de façon très marginale (dans 2 scénarios sur 36), des tâches réelles comme « se renseigner par téléphone sur les paniers bio à Bruxelles ».

La structure de la tâche ayant été établie comme telle : phase de contextualisation établissant le lien avec la présence, phase de prise d'informations, puis phase d'échanges, phase de production et lien avec la présence suivante, il convient de passer à la création des scénarios proprement dite. Afin de trouver quelques pistes concrètes, j'ai consulté l'ouvrage *Internet et la classe de langue* où Louveau et Mangelot présentent des « grands principes » (2006, pp. 53-56) de conception aux enseignants désireux de se lancer dans cette aventure. Ils conseillent notamment de se baser sur l'observation des « scénarios d'exploitation pédagogique » (2006, p. 69) de leur ouvrage, pouvant être considérés ici

⁹ Un extrait est consultable en annexe 1.

comme des modèles, des exemples à suivre ou desquels s'inspirer. Dans ces derniers, les outils utilisés sont souvent le blog, le forum, parfois le wiki (pour les travaux collaboratifs) ou le courriel ou une messagerie instantanée. Le *FlexiCours*® utilisant la plateforme *Moodle*, il est possible de mettre en place des forums, des wikis, différents types de devoirs, etc.

Après observation, il a été décidé que les liens avec la présence précédente et suivante prendraient la forme de brèves introductions et conclusions, la phase de prise d'informations se ferait à l'aide de tests de compréhension fermés (le budget permet la création d'exercices sur HotPotatoes™) ou parfois d'un remue-méninges sur forum, la phase d'échanges à l'aide de forums surtout (parfois de wikis) et la phase de production avec le « devoir » pour les productions individuelles et avec le « wiki » ou le « glossaire » pour les travaux collaboratifs. (Un exemple de feuille de route est présenté ci-après.)

"Quel musée préférez-vous ?"

Préparer une sortie culturelle à Bruxelles

En classe, vous avez appris à réserver une table de restaurant (manuel p. 46). Vous allez maintenant préparer une sortie culturelle à Bruxelles.

Etape 1 (prévoyez 45 minutes)

Des amis suisses vont venir vous voir à Bruxelles. Pour préparer leur séjour, vous allez sur un site consacré aux voyages, le site du *Routard*, et vous lisez ce [message sur Bruxelles](#).

Comprenez-vous toutes les informations données sur cette page ?

Vérifiez avec l'exercice ci-dessous.

Vos amis ont envie de visiter des musées. **Quels musées** pouvez-vous leur conseiller à Bruxelles (ou près de Bruxelles) ?

Allez sur le forum ci-dessous et échangez vos expériences.

La plupart des musées bruxellois ont un site Internet avec de nombreuses informations utiles : horaires, plan d'accès, collections permanentes, expositions ... des vidéos donnent aussi des informations intéressantes. Regardez par exemple cette vidéo sur le musée Magritte.

Vérifiez que vous avez tout compris (faites les exercices ci-dessous sur "le musée Magritte").

Délai : mercredi (minuit)

 [Le site "routard.com" Activité Hot Potatoes](#)

 [Forum : Les musées à Bruxelles](#)

 [Le musée Magritte.htm Activité Hot Potatoes](#)

Etape 2 (prévoyez 45 minutes)

Parmi les musées évoqués lors de l'étape 1 (sur le forum et dans la vidéo), **choisissez chacun un musée** que vous avez envie de visiter avec vos amis suisses. Renseignez-vous sur Internet pour connaître les détails pratiques (l'adresse, les horaires et les jours d'ouverture, les horaires des visites guidées, les langues parlées, le tarif). Puis allez sur le forum ci-dessous, ouvrez un fil de discussion avec le nom du musée choisi et **présentez-le**. (Attention : un fil de discussion - avec un musée différent - par personne).

Puis **préparez un courriel** pour leur dire ce que vous avez prévu de faire avec eux pendant leur visite (promenades, musée, restaurant, ...). Déposez ce courriel ci-dessous : votre enseignant va le corriger.

Délai : Dimanche (minuit)

 ["Votre" musée : détails pratiques Forum](#)

 [Votre courriel à vos amis Devoir](#)

Avant le cours en présence
En classe, nous allons parler des activités que vous faites d'habitude le week-end.

Accompagner les apprenants

Je l'ai mentionné, je disposais, en tant que conceptrice, de deux modes d'accompagnement des apprenants : via les aides en ligne sur la plateforme et via les interventions du tuteur. Pour rappel, en ligne, le scénario pédagogique laissait une marge de manœuvre réduite aux apprenants et aux tuteurs dans la mesure où la feuille de route, les ressources et le scénario de communication étaient toujours établis à l'avance et ne pouvaient être modifiés. De plus, on l'a dit, de nombreuses aides en ligne avaient été mises en place pour accompagner l'apprenant. Pour cette raison, le passage du rôle du professeur à celui de professeur-tuteur m'apparaissait tout à fait gérable. En effet, les interventions du tuteur étaient de fait limitées. La formation au tutorat a donc été consacrée aux représentations, aux aspects techniques, à la modération des échanges et aux feedbacks du tuteur.

Faire émerger les représentations

Selon les recommandations de Denis susmentionnées (cf. chapitre 6), un remue-ménages a été effectué pour faire émerger le rôle du tuteur. Lors de cette activité, outre les fonctions de guide aux plans technique, méthodologique, relationnel et d'expert de la langue, les éventuelles inquiétudes des apprenants et leurs représentations négatives comme « se retrouver seul face à l'ordinateur », « ne plus pratiquer l'oral » sont apparues. Afin de motiver les apprenants quant à cette nouvelle façon d'apprendre, une grande partie de la formation des tuteurs a été consacrée à la façon de rassurer les apprenants. Pour ce faire, j'ai demandé aux tuteurs de chercher les arguments rationnels et les avantages du dispositif qu'ils pourraient opposer à ces craintes lors de la séance introductive du *FlexiCours®* (premier cours en présence).

La formation à l'utilisation de la plateforme

Les futurs tuteurs ont été formés à utiliser *Moodle*. Une formation en présence a été organisée durant laquelle les différents outils ont été passés en revue et testés par les participants. Ces derniers ont ainsi eu l'occasion de se connecter à la plateforme, de changer leur mot de passe, de découvrir le mode « édition », les rôles (administrateur, responsable de cours, enseignant, étudiant, invité), le bouton « modifier » sur *Moodle*, d'explorer différentes sections (historique des apprenants, profils des participants, etc.). Un mode d'emploi leur a été remis. Il leur a également été conseillé de le distribuer aux apprenants lors du premier cours et de faire découvrir les outils de communication à la

classe. Afin de ne pas faire peser sur les tuteurs la résolution des éventuels problèmes techniques que pourraient rencontrer les apprenants, deux solutions ont été mises en place : le premier cours en ligne comportait un test des différents outils et un sondage sur leur utilisation, on l'a mentionné, et pour les trois premiers cours, un forum consacré aux problèmes techniques a été mis en ligne, forum sur lequel j'interviendrais.

Les feedbacks correctifs et la gestion des interventions

Concernant les activités de production, il a été décidé que, dans une perspective actionnelle, seuls les devoirs seraient corrigés afin de ne pas briser la communication dans les forums et de laisser une place prépondérante au sens. Ce choix clairement explicité aux tuteurs en formation leur permettrait de « s'organiser » plus facilement comme l'avaient recommandé Develotte et Mangenot (2010, p. 355). Pour eux, l'organisation serait d'autant plus importante qu'ils ne disposeraient que d'une heure hebdomadaire rémunérée (décision de l'AFBE) pour intervenir sur la plateforme et accompagner un groupe pouvant aller jusqu'à 15 apprenants. Lors de la formation, il a été également précisé que l'absence de correction sur les forums ne signifierait nullement absence d'interventions du tuteur. Il s'agirait au contraire d'encourager les apprenants, de leur donner des feedbacks positifs car comme l'avaient précisé Develotte et Mangenot, ces commentaires ne seraient pas éphémères et pourraient être lus à maintes reprises par les participants. J'ai distribué aux futurs tuteurs des échanges sur forum extraits du cours hybride pilote¹⁰ (échanges réels, comme le préconise Denis, 2003) et leur ai demandé de rédiger un message de réponse en tant que tuteur. Puis, nous avons mis les réponses en commun et les avons examinées afin de déterminer ensemble de quelles façons apporter des feedbacks correctifs sans corriger réellement. La technique suivante fut retenue : inclure dans la réponse certains des propos incorrects des apprenants en les reformulant correctement.

Quant aux productions écrites, elles seraient corrigées individuellement soit en ligne, soit imprimées et distribuées au début du cours en présence suivant, ce qui pourrait aussi faire apparaître de façon concrète pour les apprenants le lien entre présence et distance.

Concernant le rythme des interventions, il a été demandé aux tuteurs d'indiquer en ligne les deux échéances hebdomadaires correspondant aux 2 étapes des scénarios,

¹⁰ Un extrait du document de formation est consultable en annexe 2.

précisant ainsi clairement aux apprenants qu'ils interviendraient sur la plateforme au moins à ces 2 dates.

Susciter les échanges

Lors de la formation, il a été demandé aux futurs tuteurs de veiller à s'adresser au groupe ou à plusieurs apprenants dans les interventions sur forums afin de créer ou au moins de favoriser la dynamique de groupe. La relance des discussions d'une part, et des apprenants moins actifs d'autre part, a été abordée plus succinctement, car l'expérience menée lors du cours hybride pilote avait montré qu'une véritable communication s'était instaurée entre les apprenants.

Accompagner les tuteurs dans la durée

Pour soutenir les tuteurs dans leur nouveau rôle, j'ai créé un espace intitulé « Flexi-profs » sur *Moodle* comportant un forum tutoré ainsi que le mode d'emploi de la plateforme et les documents « présence-distance » de chaque cours. Cet espace ouvert à tous les tuteurs devait leur permettre d'échanger sur les difficultés qu'ils rencontreraient, de mettre en commun leurs pratiques s'ils le désiraient, de s'entraider et de poser des questions d'ordre technique et pédagogique.

Partie 3

-

Analyse de la version 1 du *FlexiCours*® et adaptations

Chapitre 8 – Démarche et quête d'informations

Démarche adoptée

Dans son ouvrage intitulé « La recherche appliquée en pédagogie – Des modèles pour l'enseignement » (2003), Van der Maren propose différentes méthodologies de la recherche en pédagogie : les recherches évaluatives, la recherche-action, la recherche de développement et la recherche ontogénique. Ma démarche s'inscrivait nettement dans la recherche de développement d'objet, la commande appelant la création d'un objet pédagogique.

Le modèle du développement d'objet éducatif de Van der Maren se déroule en 5 phases menant à l'implantation du produit créé sur le marché (cf. schéma ci-dessous) : l'analyse de la demande, l'établissement du cahier des charges, la conception de l'objet, la préparation, la mise au point.

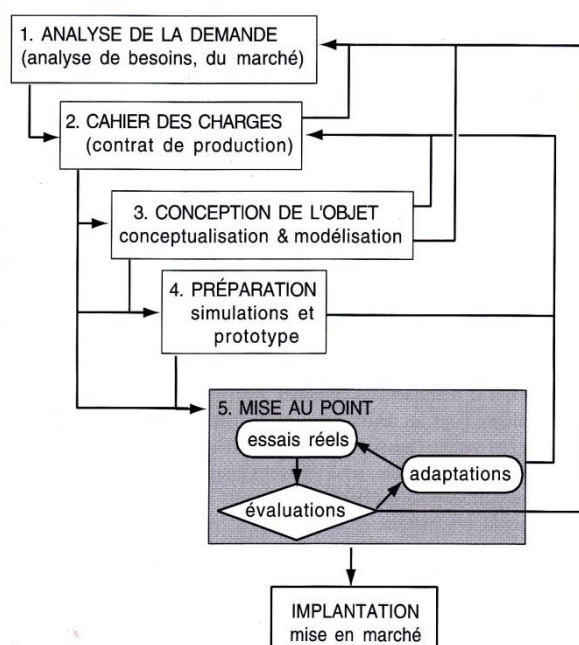


Figure 2- Le développement d'objet pédagogique (Van der Maren, 2003, p. 109)

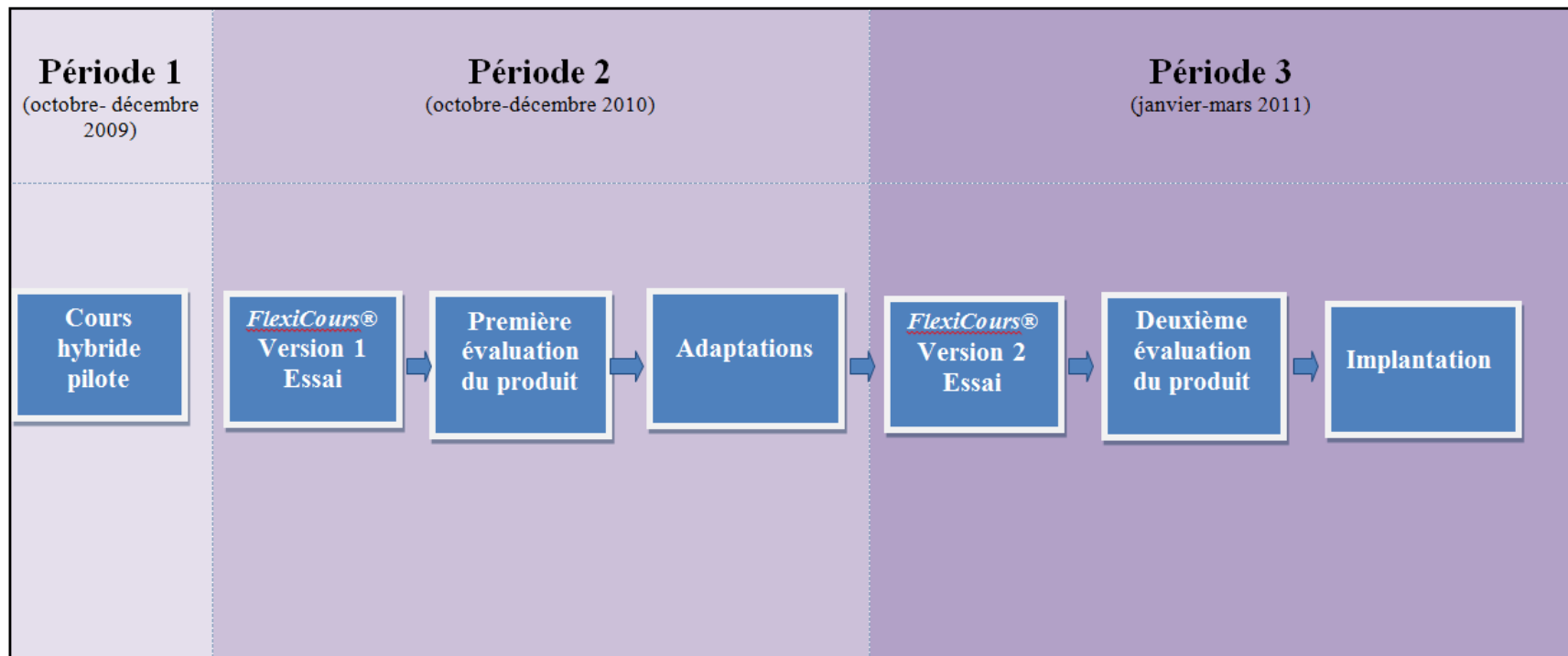
Dans le cas de *FlexiCours®*, étant donné les délais impartis pour concevoir l'objet, respecter scrupuleusement toutes ces étapes semblait difficile. Si Van der Maren conseille de « consacrer son attention à l'élaboration de différentes variantes possibles de l'objet afin de les simuler, de les évaluer et de choisir la variante qui sera construite en fonction d'une réalisation optimale du cahier des charges » (2003, p. 115), il apparaissait que je n'aurais d'autre possibilité que de créer directement le prototype, sans phase de simulation

préalable. Il fallait donc envisager l'éventualité d'une adaptation importante du prototype lors des essais réels durant la phase de mise au point. Les évaluations de l'objet éducatif en seraient d'autant plus importantes.

Comme cela apparaît clairement dans le schéma ci-après, deux versions du cours hybride (versions 1 et 2) ont été testées successivement et à intervalle rapproché, en essais réels. A l'issue de la première session, une démarche d'évaluation, ayant pour objet principal l'adaptation du produit, a été réalisée auprès des utilisateurs : apprenants et professeurs-tuteurs. Les adaptations nécessaires ont été effectuées entre la version 1 et la version 2.

Après avoir approfondi la formation des professeurs-tuteurs, adapté le *FlexiCours®* et une fois cette deuxième version du produit testée par les apprenants, j'ai réalisé une seconde évaluation du *FlexiCours®* suivant le modèle de développement d'objet préconisé par Van der Maren (2003, p. 110) afin de savoir si les modifications apportées avaient permis de résoudre les difficultés rencontrées lors de la première session du cours hybride.

Figure 3 - Schéma reprenant les différentes phases de l'expérimentation



Méthodologie de recueil de données

Pour ces deux évaluations, la méthodologie utilisée reprend les préconisations de Van der Maren. Il s'agit de recueillir, à des fins d'analyse, un ensemble de données par différents moyens à la disposition du concepteur. Van der Maren distingue trois types de données :

- **données invoquées** : il les désigne comme « les traces de toutes les activités qui se déroulent 'naturellement' ou 'normalement' 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. » (2003, p. 138) ;

- **données provoquées** : les données provoquées sont des « données construites spécialement dans le cadre de la recherche et pour la recherche » (2003, p.139) ;

- **données suscitées** : les entrevues permettent d'obtenir des « données suscitées », c'est-à-dire, selon Van der Maren, des données « 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 les questions que l'on pose dépendent du récit que l'on vient d'entendre » (2003, p. 141).

Pour réaliser une entrevue, Van der Maren conseille de s'entraîner afin d'être vraiment à l'écoute de la personne interviewée, de pouvoir rebondir sur ses propos, de réagir par « des objections afin de susciter une nouvelle explication pour découvrir ce que l'autre sait ou comment il pense » (2003, p. 141).

Afin d'agir le plus efficacement possible, ces trois types de données ont été recherchés lors des évaluations du *FlexiCours*® auprès des apprenants, auprès des professeurs-tuteurs et par une observation directe sur la plateforme *Moodle*, en adaptant les modalités de recueil en fonction des informations et des possibilités matérielles.

Auprès des apprenants

Des données provoquées ont été obtenues à l'issue de chacune des deux sessions par le biais d'un questionnaire de satisfaction¹¹ distribué aux diplomates et journalistes lors de la dernière séance de la session *FlexiCours*® à laquelle ils venaient de participer afin de connaître leur diagnostic sur cette nouvelle formule.

¹¹ Le questionnaire de satisfaction est consultable en annexe 3.

Forme du questionnaire : l'AFBE distribuant systématiquement un questionnaire de satisfaction, j'ai adapté et complété la matrice de ce document pour les besoins de ma recherche. La forme finale soumise aux apprenants de la version 1 est un ensemble de 10 questions (dont certaines comprenant des sous-questions), plus ou moins fermées, le tout sur trois pages. La majorité de ces questions se présente sous forme d'échelles de Likert, qui permettent une modulation de la réponse sous forme de graduation (ex. : Comment jugez-vous les progrès effectués au cours de cette session ? ++ ; + ; - ; --). D'autres réponses sont à choix multiple (ex. : À quel moment de la journée consultez-vous la plateforme ? ☐ le matin ☐ l'après-midi ☐ le soir ☐ la nuit - *plusieurs réponses possibles* -). Enfin, certaines questions, et principalement la dernière, sont très ouvertes et invitent l'apprenant à exprimer son avis librement (ex. : Préférez-vous un cours traditionnel ou le FlexiCours® ? Pourquoi ? Merci de justifier votre réponse). À noter que, pour ces dernières, la mention « *Feel free to answer in english* » a été rappelée à chaque fois. Le questionnaire soumis aux apprenants ayant testé la version 2 du FlexiCours® est le même, avec simplement l'ajout de quelques questions relatives aux modifications apportées.

Contenu du questionnaire : les sujets abordés sont l'assiduité, l'information, les progrès ressentis, la méthode de travail (manuel, documents, activités), l'utilisation de la plateforme, les relations avec les enseignants et les autres apprenants. La dernière question sollicite le ressenti de l'apprenant, ses avis, ses conseils.

Echantillon : lors du premier essai, 52 participants sur 86 inscrits au départ (une dizaine a abandonné par la suite, en cours de cursus) ont rempli le questionnaire, ce qui permet d'affirmer que l'échantillon était suffisant pour délivrer toute l'information nécessaire. Au second essai, 52 participants (comme la première fois) ont répondu à l'enquête. Cela permet également de garantir que l'échantillon suffisait à livrer toute l'information requise.

Un recueil de données suscitées, sous forme d'entrevues avec un échantillon significatif de diplomates et journalistes, avait été prévu, cependant aucun apprenant n'a donné suite à mon courriel d'invitation.

Auprès des professeurs-tuteurs

Des données invoquées sur la première version du cours hybride ont été recueillies sous deux formes à l'issue de la première session. D'une part, les remarques informelles faites « au jour le jour » lors de la session par les professeurs ont été compilées et classées selon les sujets qu'ils abordaient. D'autre part, une réunion sous forme de débriefing a été organisée dans les locaux de l'AFBE après le premier essai. Cinq enseignants sur sept y ont assisté. Il est à noter que j'ai pu y assister en qualité d'observatrice et non de modératrice, me donnant ainsi la possibilité de me concentrer sur les faits et les échanges et de m'abstraire autant que possible de ma position de « témoin intentionnel » pour pouvoir « rapporter les faits, tous et entiers, mais rien que les faits. » (Van der Maren, 2003, p. 146).

Des données invoquées sur la seconde version ont été obtenues grâce à trois professeurs-tuteurs qui, après la deuxième session, ont envoyé des courriels pour faire part de leurs remarques quant aux changements effectués en présence et à distance (allègement du déroulé des cours en présence et du nombre d'activités à distance, clarification des consignes, délai unique, liens vers des exercices autocorrectifs de grammaire, instauration d'une semaine de révisions en ligne).

Des données suscitées ont pu également être prises en considération **pour la première version** du cours hybride. Après les premiers retours, je manquais d'informations pour pouvoir effectuer la « triangulation élargie » au sens où l'entend Van der Maren, c'est-à-dire « 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 » (2003, p. 144) qui me permettrait d'analyser convenablement les causes des dysfonctionnements. Aussi ai-je demandé en priorité aux deux collègues qui n'avaient pas pu assister à la réunion post-session si elles étaient d'accord pour participer à une entrevue¹², sollicitation qu'elles ont acceptée. Il me semblait très important d'avoir leur point de vue sur cette première session qui venait de se terminer puisqu'elles ne s'étaient pas encore exprimées à ce sujet.

Préparation des entrevues : j'ai tout d'abord choisi le type d'entrevue que j'allais effectuer. L'entrevue libre, sur le mode de la conversation ne semblait pas pertinente dans la mesure

¹² Un extrait d'une des 2 entrevues est consultable en annexe 4.

où elle ne permettrait pas d'interroger les deux témoins sur des aspects qu'ils n'auraient pas mentionnés par eux-mêmes. L'entrevue structurée quant à elle, par son côté fermé ne serait pas le meilleur instrument pour recueillir des informations dont je ne soupçonnais pas forcément l'existence. C'est ainsi que j'ai décidé de m'orienter vers l'entrevue semi-structurée. J'ai alors préparé une liste de questions qui servirait uniquement d'aide-mémoire. Puis, je me suis préparée pour ne pas influencer les personnes interviewées, ne pas trop en dire, les laisser parler le plus possible et rebondir uniquement sur ce qu'elles diraient en reprenant des propos qui viendraient d'être énoncés et en leur demandant des précisions à ce sujet. Concrètement, j'ai commencé par créer un climat propice au recueil d'informations en effectuant ces entrevues en dehors du lieu de travail. J'avais ma liste de questions à proximité mais je n'en formulais aucune directement : à chaque fois qu'un thème de mon questionnaire était abordé par la personne interviewée au fil de l'entrevue, je cochais la question correspondante sur ma liste. Quant aux quelques questions restantes, je les ai posées telles quelles, à la fin de l'entrevue.

Qualité des personnes interrogées et des entrevues : les « témoins » (selon la terminologie de Van der Maren) sont des personnes dotées d'expérience : elles enseignent le FLE depuis une dizaine d'années à des adultes et possèdent un regard critique sur leur travail. De plus, elles avaient l'habitude du public OIF avant de se lancer dans l'aventure du *FlexiCours*®. Par ailleurs, il est important de préciser que ces deux collègues ne se fréquentaient pas en dehors du cadre professionnel, n'avaient jamais eu de discussion de fond portant sur leurs impressions sur le *FlexiCours*® et que, lors de cette première session, elles n'ont pas donné cours au même niveau dans le dispositif hybride (l'une avait une classe élémentaire d, l'autre élémentaire a). Tous ces éléments réunis permettraient d'éviter l'écueil selon lequel la saturation de l'information serait obtenue parce que les informateurs seraient comme « deux frères jumeaux ou deux vieux conjoints » (Van der Maren, 2003, p. 145). On peut avancer deux raisons pour lesquelles les données provenant des entrevues sont de bonne qualité : ces entretiens ayant été enregistrés et retranscrits fidèlement, les propos n'ont pas été tronqués. Par ailleurs, chacune de ces entrevues a duré une quarantaine de minutes et n'a pas dû être écourtée (les collègues s'étaient vraiment rendues disponibles). Lors de la deuxième entrevue, il m'a semblé que la saturation de l'information avait été atteinte.

Limites des entrevues : elles tiennent à leur nombre restreint ainsi qu'à mon inexpérience des entrevues semi-structurées. Il eût en effet été préférable de pouvoir également interroger plus en profondeur les enseignants ayant participé à la réunion post-session. Toutefois, cela n'a pas été possible car certains étaient déjà en vacances et les autres n'étaient pas spécialement enclins à le faire pour deux raisons : le temps à y consacrer et le fait qu'ils avaient déjà donné leur avis lors de la réunion.

Concernant mon inexpérience en tant qu'enquêtrice, elle a sans doute eu un léger impact sur les réponses des deux collègues interviewées, notamment sur celles de la seconde. En effet, la première entrevue s'est déroulée « idéalement », la discussion étant très fluide, les propos me permettant de rebondir sur de nombreux sujets couvrant la majeure partie des questions que je me posais. Cela ne signifie pas qu'à aucun moment je n'aie par le ton de ma voix ou ma réaction influencé ma collègue. Cela a pu arriver, j'estime toutefois que ce phénomène fut très marginal dans ce cas. En revanche, je dirais que j'ai « dirigé » un peu plus la seconde entrevue, ce, pour plusieurs raisons : la collègue interviewée était un peu stressée, contrairement à la première et donc moins concentrée, de plus, elle abordait spontanément moins de thèmes. J'ai donc été amenée à lancer les thématiques via des questions ouvertes un peu plus souvent.

Des données provoquées sur la seconde version du *FlexiCours*® ont été recueillies grâce à un questionnaire de 27 questions que j'ai réalisé et qui a été distribué aux professeurs-tuteurs du *FlexiCours*® après la 2^e session.

Forme du questionnaire : il se compose de trois parties, (les acteurs : apprenants et tuteurs ; la session ; les représentations) et comprend à la fois quelques questions sous forme d'échelles de Likert (ex. : Lors de la 2^e session, vous avez pu travailler : très peu/peu/suffisamment/beaucoup la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression écrite, etc.) et d'une majorité de questions à choix multiple, complétées le plus souvent par un appel à commentaires ou la possibilité de noter des remarques (ex. : Lors de la 2^e session, comment avez-vous assuré l'articulation entre présence et distance ? Expliquez svp - Vous pouvez cocher plusieurs cases -) Quelques questions ouvertes complètent les questionnaires (ex. : Pour vous, qu'est-ce qu'une bonne formation hybride ?).

Contenu du questionnaire : il porte sur la pratique de l'enseignant et sur son ressenti durant cette session, plus particulièrement sur les changements constatés entre les deux sessions. On peut citer à titre d'exemples les changements concernant les interactions sur forums, l'apport des exercices de grammaire en ligne, la façon de tutorer, de relancer les apprenants, etc.

Echantillon : cinq professeurs-tuteurs sur sept ont répondu mais deux questionnaires n'ont pu être retenus, l'un parce que l'enseignante n'avait pas participé à la première session, l'autre parce qu'elle avait contribué activement aux modifications.

Observations sur Moodle

Nombre de **données invoquées** ont pu être recueillies par ce biais, **pour la première version** du *FlexiCours®* notamment. En temps réel, sans y prendre part, et plus tard par la consultation des historiques, j'ai observé l'activité des apprenants et plus spécialement leurs échanges et productions en ligne : messages sur forums et devoirs. D'autre part, j'ai examiné l'activité des enseignants, sur les forums surtout, et l'usage qu'ils faisaient du Flexi-profs à leur disposition.

Il s'agissait de savoir d'une part si l'objectif stipulé dans le cahier des charges – travailler toutes les compétences langagières – était atteint et d'autre part, d'avoir une idée précise de la manière dont s'organisaient les échanges entre les différents utilisateurs.

Limites : lors de la 2^e session, un problème technique est survenu lors du transfert de la base de données de *Moodle* du serveur n°1 de l'AFBE à son serveur n° 2 causant la perte de nombreuses traces.

Dans un premier temps, l'ensemble des données invoquées et provoquées recueillies a été classé dans un tableau récapitulatif en vue d'une première analyse (présentée au chapitre 9 de ce mémoire). Puis, les données suscitées ont été recueillies afin d'obtenir une analyse plus fine des premiers résultats obtenus (cf. chapitre 10). Pour cela, une grille d'analyse à double entrée a été construite.

Chapitre 9 – Présentation des résultats de l'évaluation de la version 1 du *FlexiCours*®

Comme cela vient d'être mentionné, à l'issue de la première session du *FlexiCours*®, le prototype réalisé a été évalué par les utilisateurs (apprenants et enseignants). Sont présentés dans ce chapitre les résultats concernant les contenus en présence et à distance et leur articulation, le choix de la perspective actionnelle à distance et la structure des scénarios ainsi que l'accompagnement des apprenants. (Leur analyse sera présentée plus loin.)

Résultats de l'évaluation sur la sélection, la répartition des contenus et leur articulation

Retour des professeurs-tuteurs

Lors de la réunion post-session, les collègues enseignants ont pratiquement tous relayé les protestations des apprenants qui avaient le sentiment de pratiquer moins l'expression orale que lors des cours OIF pour débutants en 100 % présence qu'ils avaient suivis lors de la session précédente. Presque tous les professeurs partageaient tout à fait ce point de vue et disaient que la grammaire était trop chronophage et ne leur laissait que peu de temps pour réaliser les activités de production orale et les interactions orales prévues.

Quant au choix des documents authentiques sur la plateforme, les professeurs-tuteurs les jugeaient parfois trop complexes pour le niveau A2, certains apprenants leur ayant confié passer beaucoup de temps sur les activités de compréhension (écrite et orale) en ligne et leur ayant demandé s'il était possible d'obtenir la transcription des documents vidéo pour pouvoir « tout comprendre ».

Concernant l'articulation entre cours en présence et à distance, les enseignants ont déclaré ressentir des difficultés à « avoir deux supports, le manuel et la plateforme », cela leur donnait le sentiment d'avoir désormais « deux contraintes au lieu d'une » et même « deux cours en parallèle » et non un seul et même cours ayant deux modalités.

Retour des apprenants

Les réponses au questionnaire de satisfaction distribué aux apprenants ayant pris part à cette première session¹³ du *FlexiCours®* ont corroboré les dires des enseignants tout en les nuancant. En effet, dans les commentaires, la majorité d'entre eux signalent leur désir de pratiquer davantage l'expression orale. Toutefois les 52 diplomates et journalistes interrogés se déclarent très satisfaits à 35 % et satisfaits à 56 % des activités d'expression orale en classe. Quant aux activités de grammaire en présence, 40 % se disent très satisfaits et 48 % satisfaits.

En présence, ils sont 40 % à se dire très satisfaits du manuel, 44 % satisfaits et 10 % insatisfaits.

En ligne, les documents authentiques audio et vidéo leur plaisent (42 % de très satisfaits et 48 % de satisfaits), les documents écrits (articles, textes) également (44 % de très satisfaits et 46 % de satisfaits). Les activités de compréhension orale et écrite à distance rencontrent un grand succès (48 % de très satisfaits et 44 % de satisfaits). L'écrit les attire nettement moins sans toutefois les rebuter : on compte 23 % de très satisfaits et 56 % de satisfaits, 15 % d'insatisfaits et 4 % de très insatisfaits à propos des interactions sur forums. Au sujet des activités de production écrite individuelles 29 % des répondants sont très satisfaits, 50 % satisfaits et 17 % insatisfaits. Certains d'entre eux ont indiqué, dans la rubrique « commentaires » de l'enquête, apprécier les cours en ligne car cela leur permet d'améliorer leur écrit.

Par ailleurs, il semble que l'articulation entre les deux modalités ne leur pose aucun problème (37 % des sondés la jugent très satisfaisante, 54 % satisfaisante), contrairement à leurs enseignants.

Résultat des observations sur Moodle

L'observation électronique de l'activité des apprenants (consultation des historiques) a également permis de constater que ces derniers plébiscitent les activités de compréhension orale et écrite : ce sont celles qu'ils font presque toujours en premier quel que soit leur ordre d'apparition dans le scénario. De plus, certains d'entre eux refont ces exercices HotPotatoesTM de nombreuses fois jusqu'à parvenir à un score satisfaisant.

¹³ La synthèse de ces enquêtes est consultable en annexe 5.

Synthèse et premier retour sur hypothèses

Dans l'ensemble, l'évaluation des utilisateurs sur les contenus du cours hybride en présence et à distance était plutôt satisfaisante, surtout pour les apprenants, mais le manque de temps à consacrer à la production orale en présence ainsi que la surcharge en grammaire devaient être analysés en profondeur afin de trouver une solution qui permette un travail plus équilibré sur toutes les compétences langagières.

S'agissant de mon hypothèse selon laquelle la mise à distance des activités de réception orale et écrite, de production et d'interaction écrites permettrait aux apprenants de pratiquer le plus possible la production orale, la grammaire et le lexique en présence, elle était infirmée par ce premier essai.

Concernant la deuxième hypothèse, à savoir que le degré d'imbrication des contenus d'une unité dans le manuel déterminerait la faisabilité de son hybridation, j'avais le sentiment qu'elle était véridique, mais à ce stade, je ne pouvais me prononcer. Il faudrait attendre l'analyse des données.

S'agissant de l'articulation entre les cours, un agencement des contenus entre présence et distance prenant en compte la distance comme phase d'approfondissement et/ou de découverte ne suffisait pas à l'assurer de façon optimale. En effet, pour les apprenants, il n'y a aucun problème d'articulation entre les deux modalités, or les enseignants affirment le contraire. Il est donc légitime de se demander comment cette question a été comprise par les apprenants dans l'enquête de satisfaction : cela leur a-t-il été clairement expliqué par leur professeur ? Etaient-ils satisfaits de pouvoir retrouver en ligne, au début de chaque scénario, les informations relatives au cours en présence précédent ? Quoi qu'il en soit, les professeurs-tuteurs étant les témoins déclarant rencontrer des difficultés à ce niveau, il faudrait recueillir plus d'informations auprès d'eux et les analyser afin de mieux comprendre ce dysfonctionnement et de proposer une amélioration.

Résultats de l'évaluation sur la perspective actionnelle et le scénario pédagogique

Retour des professeurs-tuteurs

Lors de la réunion réalisée à la fin de cette première session du *FlexiCours®*, les professeurs-tuteurs ont fait part d'un constat unanime : non seulement les apprenants n'effectuaient pas toutes les activités hebdomadaires sur la plateforme, mais de surcroît, ils

ne respectaient pas les délais impartis pour ce faire. De fait, les apprenants participaient « mollement » aux activités de production écrite, de plus, ils ne les réalisaient pas toutes. De manière générale, ils privilégiaient les productions écrites individuelles, c'est-à-dire les « devoirs » sur *Moodle* qui constituaient souvent la tâche finale. Les wikis et les forums, eux, posaient particulièrement problème. D'après les enseignants, il y avait rarement de vrais échanges, les apprenants postaient plutôt leurs messages sans rebondir à ceux des autres, sans réagir.

Retour des apprenants

Dans les enquêtes¹⁴, le respect des délais et le temps préconisé pour réaliser les activités en ligne sont les seuls aspects à ne vraiment pas susciter l'adhésion des sondés : les délais sont faciles pour seulement 2 % d'entre eux et 67 % estiment avoir besoin de plus d'1h30 pour tout faire. D'ailleurs, certains apprenants ont demandé dans la partie commentaires de l'enquête que les deux délais hebdomadaires imposés en ligne soient remplacés par un seul délai.

Au sujet de la quantité de travail globale, ils se sont dit très satisfaits à 25 %, satisfaits à 58 %, insatisfaits à 15 % et très insatisfaits à 2 %.

Par ailleurs, les apprenants ont déclaré aimer les thématiques, c'est-à-dire le contexte des tâches choisies proposées en ligne (42 % de très satisfaits, 52 % de satisfaits).

Leurs réponses concernant les activités de production écrite infirment en partie les propos des professeurs-tuteurs. Si les apprenants déclarent en effet que les activités de production écrite (au sens large) sont celles qu'ils aiment le moins sur la plateforme (le forum remportant la palme avec 32 %, contre 15 % pour les productions écrites individuelles et 7 % pour les wikis), ils semblent généralement satisfaits de ces activités. En effet, 79 % des apprenants interrogés les apprécient (23 % de très satisfaits et 56 % de satisfaits pour les échanges sur forums ; 29 % de très satisfaits et 50 % de satisfaits pour les productions écrites individuelles).

Résultat des observations sur *Moodle*

J'avais également pu constater que les apprenants n'effectuaient pas toutes les activités prévues (ils se consacraient davantage à celles proposées dans la 2^e étape du

¹⁴ La synthèse de ces enquêtes est consultable en annexe 5.

scénario) et qu'ils réalisaient parfois des activités en dehors des délais. Pour ma part, en observant les messages sur les forums ainsi que les productions sur les wikis, j'ai réalisé que si les échanges entre apprenants étaient rares, comme l'avaient rapporté leurs enseignants, ils existaient tout de même, notamment sur les forums ayant trait à Bruxelles.

Synthèse et premier retour sur hypothèses

Dans l'ensemble, les apprenants n'avaient pas réalisé toutes les activités de production écrite. De plus, les deux délais hebdomadaires correspondant aux 2 étapes du scénario leur avaient manifestement posé problème. Cela mériterait un éclaircissement.

Les apprenants avaient peu collaboré sur les forums et les wikis. Leur préférence s'était portée sur les productions écrites individuelles. Toutefois, les forums axés sur l'échange d'informations concrètes permettant de réaliser des sorties à Bruxelles comme découvrir des restaurants, visiter un musée avaient davantage motivé les apprenants. Comme il semblait exister un léger décalage entre la perception que les professeurs-tuteurs avaient des interactions écrites et la réalité, cette question devrait être approfondie.

Ces premiers résultats infirmaient partiellement l'hypothèse que j'avais formulée : apparemment le fait d'introduire la perspective actionnelle motivait les apprenants mais pas au point d'obtenir d'eux une collaboration régulière.

Résultats de l'évaluation sur l'accompagnement des apprenants

Retour des professeurs-tuteurs

Après la première session de cours, la majeure partie des professeurs-tuteurs ont signalé éprouver des difficultés à susciter des échanges entre apprenants. De plus, devoir envoyer des courriels de relance aux moins réactifs d'entre eux leur était pénible, leur donnant l'impression d'être intrusifs, de devoir endosser le rôle d'un « gendarme », rôle qu'ils n'avaient jamais eu à tenir jusqu'alors. En présence, ils étaient également amenés à inviter les participants à se rendre sur la plateforme régulièrement et à préciser que l'OIF requérait 50 % minimum de « présence » en classe et en ligne, règle qui, si elle n'était pas respectée, entraînait l'éradication sur la liste des bénéficiaires des cours OIF.

Retour des apprenants

Les résultats aux questionnaires de satisfaction¹⁵ des diplomates et journalistes ne signalaient pas de difficultés particulières.

77 % des sondés se disent très satisfaits et 17 % satisfaits de l'information donnée lors de la séance introductive du *FlexiCours®*, 48 % sont très satisfaits et 50 % satisfaits du premier cours en ligne permettant d'explorer les outils de la plateforme. 88 % sont très satisfaits des informations fournies au cours de la session.

Concernant l'aspect technique, 50 % des apprenants trouvent la plateforme très facile à utiliser et 48 % assez facile ; ils sont très satisfaits des réponses apportées aux problèmes techniques pour 38 % d'entre eux, contre 50 % de satisfaits. Seuls 4 % se disent insatisfaits.

A propos de la disponibilité des professeurs-tuteurs en classe, 80 % des apprenants interrogés sont très satisfaits, 19 % sont satisfaits ; en ligne, 52 % sont très satisfaits, 33 % satisfaits, 8 % insatisfaits, 8 % n'ont pas répondu.

Résultat des observations sur Moodle

J'ai observé que les tuteurs devaient lancer les activités, c'est-à-dire qu'ils devaient toujours être à l'initiative de la communication voire même commencer à élaborer la tâche, fournissant ainsi une sorte de modèle à suivre. En général, les apprenants réagissaient ensuite. Par ailleurs, les tuteurs envoyaient aussi des messages de relance via la plateforme pour leur rappeler de faire les devoirs ou de participer aux forums dans les délais impartis.

Enfin, au plan technique, ils me communiquaient les demandes des apprenants relatives aux difficultés rencontrées sur la plateforme (problème pour visionner une vidéo, pour ouvrir un document pdf, problèmes de configuration de leur ordinateur) afin que j'y remédie. Il est à noter que pratiquement aucun apprenant n'a posé ses questions techniques via le forum « problèmes techniques » mis en place à cet effet. J'ai pu constater le même phénomène chez les enseignants : ils me consultaient dès qu'ils avaient oublié comment utiliser certains outils de *Moodle* au lieu de se reporter à l'espace Flexi-profs dans lequel se trouvaient la plupart des réponses à leurs questions techniques (comment consulter les historiques des apprenants, comment inscrire les apprenants aux forums, etc.).

¹⁵ La synthèse de ces enquêtes est consultable en annexe 5.

Synthèse et premier retour sur hypothèses

De ces retours, il ressort que les apprenants sont satisfaits de l'accompagnement en présence et à distance. Les enseignants par contre sont plus réservés. En effet, la mise en place du *FlexiCours®* avait eu un impact sur l'accompagnement des professeurs en présence. Ces derniers devaient très régulièrement rappeler à la classe de participer en ligne, c'est-à-dire la stimuler de façon un peu scolaire, procédé qu'ils n'avaient pas l'habitude d'utiliser avec des adultes. Ils devaient incarner « l'autorité » et cela leur était difficile.

Par conséquent, ce premier essai infirmait mon hypothèse qui supposait que le passage à l'hybride impliquerait essentiellement un changement pour l'enseignant, celui d'apprendre à accompagner des apprenants à distance. Il faudrait donc aussi songer à ajuster l'accompagnement en présence.

Chapitre 10 – Analyse des dysfonctionnements de la version 1 du FlexiCours® et remédiations

Etat des lieux des dysfonctionnements

Pour rappel, l'évaluation du prototype (*FlexiCours®* version 1) effectuée par les différents utilisateurs (apprenants et enseignants) a permis de mettre en avant un certain nombre de dysfonctionnements :

- le manque de temps pour pratiquer l'oral en présence ;
- le problème du non-respect des deux délais hebdomadaires ;
- la non-réalisation de certaines activités de production en ligne, notamment la production et l'interaction écrites ;
- le décalage entre la perception que les tuteurs avaient des échanges entre apprenants sur forums et la réalité ;
- l'insuffisance d'articulation entre cours en présence et cours à distance.

Préparation de l'analyse

Pour préparer l'analyse des données, je me suis basée sur le tableau dans lequel j'avais déjà classé les données invoquées et provoquées recueillies et j'y ai ajouté les passages significatifs tirés des transcriptions intégrales de chacune des deux entrevues (données suscitées). Le tableau reprenait donc l'ensemble des données disponibles.

L'analyse des traces

J'ai rapidement constaté qu'outre les informations sur les différents domaines ayant déjà émergé via les enquêtes de satisfaction et lors de la réunion post-session (l'utilisation de *Moodle*, la qualité des documents, les délais à distance, la répartition des compétences entre présence et distance, la collaboration entre apprenants, l'articulation présence-distance, l'accompagnement des apprenants), un grand nombre d'informations n'entraient pas dans ces rubriques, elles ne pouvaient pas être codées. Je les ai tout d'abord mises dans une case « 'résidu' » (Van der Maren, 2003, p.168). Puis, j'ai vérifié que j'avais correctement classé les informations que j'avais retenues.

Je suis ensuite revenue sur les informations résiduelles et ai constaté qu'elles étaient présentes dans les deux entrevues et que je devais donc créer des nouvelles cases

dans la grille pour les classer : la rubrique « représentations » d'une part et « liberté pédagogique des enseignants » d'autre part. Ces données seraient très certainement précieuses lors de l'analyse des données car elles permettraient un éclairage nouveau sur quelques-uns des dysfonctionnements constatés lors de cette première session.

Présentation des données

Le manque de temps pour pratiquer l'oral en présence

Il ressort des données que le manque de temps pour pratiquer l'expression orale en présence serait dû à plusieurs facteurs. Cela pourrait s'expliquer premièrement par le fait qu'auparavant, en cours 100 % présentiel, la production écrite n'était pour ainsi dire jamais pratiquée. Bercée par le sacro-saint mythe des « 4 compétences » d'ailleurs revendiqué par les auteurs d'*Objectif Diplomatie* (2006, p. 2), j'avais semble-t-il occulté cette évidence mise en avant par ma collègue dans l'entrevue n° 1 : « l'écrit est la compétence négligée ». Par conséquent, le passage au cours hybride 50 % présentiel, 50 % distantiel avait d'office amputé une partie du temps de cours consacré à l'expression orale.

Une deuxième explication s'était fait jour, les enseignants et les apprenants avaient de fortes attentes quant à cette nouvelle formule de cours qui leur avait été présentée comme permettant de travailler l'oral et la grammaire en présence. L'attente vis-à-vis de l'oral était d'ailleurs doublée d'une représentation sur l'apprentissage/enseignement d'une langue : « on croit que l'oral est plus important que l'écrit ».

La troisième explication tenait à *Objectif Diplomatie* : comme mentionné précédemment, j'avais dû conserver certaines activités de compréhension orale et écrite du manuel dans les séances présentiels, or la réalisation de ces activités prenait du temps, temps qui ne pouvait être consacré à l'expression orale. De plus, les points de grammaire à traiter étaient nombreux. Ces constats semblaient d'ailleurs confirmer au passage que le degré d'imbrication des contenus d'une unité dans le manuel déterminait effectivement la faisabilité de son hybridation.

Une quatrième raison pouvait être invoquée : les professeurs-tuteurs ajoutaient des révisions, des exercices d'orthographe ou de grammaire qui leur étaient propres, or je n'avais pas prévu de temps pour cela dans le document présence-distance : le déroulé des cours en présence était prévu pour durer 1h30, soit la durée entière du cours.

Un dernier facteur était mentionné, à savoir la difficulté d'adaptation des tuteurs au dispositif : « J'aurais voulu plus d'expression orale, pour ..., finalement c'était un peu du vent le truc ... Finalement, ça reste un cours en présence. Enfin j'avais du mal à changer. Le cours d'une fois par semaine en présence, j'avais du mal à l'animer différemment d'un cours normal 100 % présentiel ».

Le problème du non-respect des deux délais hebdomadaires

Concernant le non-respect des délais hebdomadaires, une des collègues interviewées a déclaré : « Pour la compréhension orale, ils le font de leur bureau, je pense. Mais dès qu'il faut écrire, je pense c'est le week-end chez eux tranquillement. » Cette réflexion m'a permis de revenir sur des données émanant des enquêtes dont je disposais mais que je n'avais pas retenues. En effet, dans l'enquête, il avait été demandé aux apprenants à quel(s) moment(s) de la semaine ils se rendaient sur la plateforme. La réponse à cette question établissait clairement qu'ils travaillaient le français le week-end (42 % déclaraient aller sur *Moodle* le dimanche, 35 % le samedi et 23 % en semaine) et majoritairement le soir (44 % le soir, 33 % la nuit, 15 % l'après-midi, 9 % le matin).

Un deuxième facteur semble être à l'origine de ce dysfonctionnement : le manque d'autonomie des apprenants. En effet, les données suscitées et invoquées montrent que les tuteurs doivent très souvent envoyer des messages de relance aux apprenants, être à l'origine des échanges sur *Moodle*, leur rappeler en présence qu'ils doivent également travailler le français à distance.

La non-réalisation de certaines activités de production en ligne, notamment la PE et l'IE

L'examen complet des données met en évidence deux axes à travers lesquels envisager ce dysfonctionnement : la quantité des activités à réaliser d'une part et le fait que les activités non réalisées soient les interactions et/ou les productions écrites d'autre part.

La quantité de travail proposée dans le scénario est en effet mise en cause, les entrevues ont permis de confirmer les dires des apprenants qui avaient affirmé avoir besoin de plus d'1h30 pour tout faire. Les collègues interviewées sont plus précises : pour elles, il y a trop d'activités en ligne, c'est « trop lourd », « le programme est trop chargé », « il est impossible de tout faire en 1h30 ». L'une d'entre elles a également expliqué que, ne travaillant pas ou presque le français durant la semaine, ils manquaient le premier délai et, ce faisant, ne réalisaient pas forcément toutes les activités de cette première étape a

posteriori, notamment les activités demandant une production écrite. Par ailleurs, on l'a dit, certains faisaient plusieurs fois les activités de compréhension sur la plateforme et cela prenait beaucoup de temps. On peut légitimement se demander si ce n'était pas au détriment des activités de production.

Si les activités liées à la production écrite ne sont pas toutes effectuées, cela pourrait tout d'abord être imputé au fait que ces apprenants ne pratiquaient pas cette compétence auparavant. D'ailleurs, pour eux, une langue étrangère doit se pratiquer à l'oral. De plus, il ressort des entrevues que l'écrit est difficile, demande du temps, de la concentration et une prise de risque. Les collègues interviewées évoquent « les millions d'erreurs » des apprenants de niveau A2 et la peur de perdre la face même dans les devoirs uniquement visibles par leur enseignant. L'une d'entre elles déclare aussi que ces apprenants « n'ont pas besoin directement tout de suite de français pour le travail, donc il n'y a pas de pression professionnelle pour acquérir et utiliser le français tout de suite » ; selon elle, « faire de la production écrite, c'est une question de motivation ». L'autre collègue, quant à elle, n'hésite pas à invoquer « la paresse » de ce public. Par ailleurs, pour cette dernière, la production écrite en général (interaction écrite comprise) n'est pas assez axée sur la langue, ce qui entraîne un désintérêt des apprenants : « c'est super frustrant pour un étudiant qui étudie la grammaire et qui sait qu'il doit la réutiliser », « on est plus sur un travail de tâches aujourd'hui que sur du réemploi, mais s'il n'y a pas de réemploi, il n'y a pas d'acquis (...). La connexion [grammaticale] au niveau débutant, elle doit être systématique, mais vraiment systématique, (...) cela doit être présent dans la consigne. » Elle se demande également si la façon dont elle a corrigé les devoirs a pu jouer un rôle sur le manque de participation et envisage de modifier son approche sans toutefois donner plus d'explications à ce sujet. Peut-être se réfère-t-elle à ce que j'avais pu observer sur la plateforme, à savoir que certains tuteurs ne corrigeaient pas automatiquement tous les devoirs, notamment quand ces derniers étaient réalisés hors délais.

Concernant plus spécifiquement les interactions écrites, les témoignages ont mis en relief les raisons suivantes : le peu d'autonomie des apprenants qui n'interagissaient pas spontanément, la perplexité des apprenants et des enseignants face à l'outil wiki qu'ils ne connaissaient pas et dont ils ne saisissaient pas l'objet, pour certains le manque d'habitude des forums (« Je pense que le forum était aussi très nouveau. Tout le monde n'est pas égal face aux outils Internet et je trouve que le forum, c'est vraiment une communication particulière, un format particulier, c'est... il faut aimer et connaître. »), mais aussi le fait

qu'ils avaient du mal à saisir l'intérêt des échanges sur forums, ceux-ci n'étant pas corrigés. (Il est à noter que ce n'est pas le cas de tous les forums. Les collègues ont en effet souligné que les forums axés sur la vie à Bruxelles suscitaient de vrais échanges.) Les collègues interviewées ont par ailleurs relevé un problème de consignes dans quelques forums. Certaines consignes appelant en réalité des productions écrites de type monologue et d'autres étant trop « alambiquées », elles ne permettaient pas d'échanges. De plus, les tuteurs étaient apparemment paralysés par ce nouvel outil, ils avaient peur « d'exploser la plateforme » et n'osaient par conséquent faire aucune modification en ligne pour remédier à ce problème de consigne notamment. D'autres facteurs ressortent également des témoignages : comme les apprenants se connectaient principalement sur *Moodle* les samedis et dimanches soirs, le temps était très court, trop court pour donner lieu à des interactions. Une collègue explique pour sa part le manque d'échanges en ligne par le manque de dynamique de groupe dû au passage au cours hebdomadaire unique : « J'ai l'impression qu'on a du mal à former l'esprit groupe sur une fois par semaine. Ils ne se voient qu'une fois par semaine, il n'y a pas l'effet de répétition. Alors tu as beaucoup de mal à former un groupe, parce qu'il suffit qu'ils soient absents une fois, bah là, ils viennent toutes les deux semaines, toutes les trois semaines, donc déjà t'arrives pas à former l'esprit de groupe ». Elle ajoute que le manque d'interactions trouve peut-être son origine dans sa trop grande présence à distance : « Je répondais dans les forums au lieu d'attendre que les apprenants répondent car j'avais peur que le temps de réponse de la classe démotive celui qui avait participé ».

Le décalage entre la perception des tuteurs quant aux échanges sur forums entre apprenants et la réalité

D'après les données, le décalage entre la perception que les tuteurs avaient des échanges entre apprenants sur forums et la réalité tient vraisemblablement aux fortes attentes suscitées par cette nouvelle formule de cours et une fois encore à l'illusion existant autour des 4 compétences. L'ensemble des collègues s'attendaient à une forte participation en ligne mais il semble qu'ils aient tout comme moi omis le fait que l'écrit n'était que très peu travaillé auparavant et que cela nécessiterait donc de la part des apprenants un gros effort d'adaptation, d'autant qu'ils n'avaient pas choisi le cours hybride mais qu'il leur avait été imposé par l'AFBE.

L'insuffisance d'articulation entre présence et distance

L'articulation insuffisante entre les deux modalités du cours hybride tient, selon les témoins, à divers éléments. On peut citer la non-utilisation du document présence-distance par les enseignants qui n'étaient pas parvenus à se l'approprier. Pour eux, « c'était trop fermé », ils avaient besoin « d'un espace pédagogique où naviguer », où « improviser ». Ces enseignants continuaient peu ou prou à faire leurs cours sur la base du manuel et d'activités qu'ils avaient créées et non du document. La partie présentielle de leur cours ressemblait aux cours 100 % présentiel qu'ils donnaient habituellement. De plus, certains collègues ne s'occupaient pas des activités de compréhension proposées en ligne, ils les survolaient, jugeant que c'était la responsabilité des apprenants, que « ça leur appartenait ». Il s'en est suivi une connexion entre les cours présentiels et distantiels que ces enseignants jugeaient difficile « à cause du manuel *Objectif Diplomatie* ».

Par ailleurs, pour l'une des collègues interviewées, « l'articulation demande un investissement des apprenants ». Elle a précisé ses propos en expliquant qu'elle tentait en cours de revenir sur les messages du forum et d'intégrer ceux qui n'y avaient pas participé en leur demandant de répondre en présence à la question du forum, mais cette technique aboutissait la plupart du temps à couper encore plus ces apprenants du groupe car ils n'avaient pas réfléchi à la question et par conséquent, ne pouvaient pas y répondre. L'autre collègue, elle, n'a pas essayé de faire ce type de lien car elle avait peur que ça lui « prenne trop de temps ».

De plus, les tuteurs ont déclaré avoir eu des difficultés à comprendre le lien, à faire le lien : « quelquefois, j'avais du mal à faire le lien », « je n'étais pas convaincue par la connexion », « elle était pas faisable », « c'était artificiel », « c'était un peu plaqué », « je n'arrivais pas à habiter la connexion ».

Construction d'une grille d'analyse et premières interprétations

Les données invoquées, provoquées et les données suscitées disponibles ont été réunies afin de procéder à une « condensation des données par abstraction » (Van der Maren, 2003, p. 170). Elles ont été mises en regard avec les dysfonctionnements constatés lors de la première évaluation du prototype dans une grille à double entrée.

Lecture verticale de la grille

Une lecture verticale de la grille a permis de faire apparaître le nombre de facteurs impliqués dans chaque dysfonctionnement.

Facteurs de dysfonctionnements relevés	Principaux dysfonctionnements relevés					
	Manque d'EO en présence	Non respect des 2 délais à distance	Non-réalisation des activités de PE	Non-réalisation des activités d'IE	Décalage de perception concernant les échanges entre apprenants	Articulation présence-distance insuffisante
PE compétence négligée (profs)	X		X	X	X	
Représentations : une langue se pratique à l'oral (apprenants)	X		X	X		
Manuel	X					X
Non-utilisation du document présence distance						X
Propre déroulé de cours (ajout d'activités)	X					X
Trop d'activités en ligne			X	X		
Ecrit inintéressant car pas axé sur la langue			X	X		
Problème de face (erreurs)			X	X		
Attentes liées au dispositif (tout nouveau, tout beau)	X				X	
Connexion des apprenants le week-end		X	X	X		
Méconnaissance de l'outil				X (wiki + forum) X (peur d'exploser la plateforme)		
Consignes				X		
Tuteurs	X		X	X		X
Manque d'autonomie des apprenants		X	X	X		
Paresse des apprenants			X	X		X
Total	6	2	11 (facteurs différents)		2	5

Figure 4 - Grille d'analyse du FlexiCours® version 1 - lecture verticale

Il est apparu immédiatement qu'il serait plus facile de remédier au non-respect des délais et au décalage de perception relatif aux échanges en ligne qu'à la non-réalisation des productions et interactions écrites.

Premières remédiations proposées

S'agissant du non-respect des délais, les apprenants manquant d'autonomie et ne se connectant que le week-end à la plateforme, il était évident que ce problème ne pouvait être résolu. Aussi était-il plus sage, plus réaliste de revoir la structure du scénario et de ne proposer qu'un seul délai par semaine, c'est-à-dire une étape au lieu de deux. Quant au décalage entre la réalité (il existe quelques échanges entre apprenants) et sa perception par les tuteurs (qui pensaient qu'il n'y avait pas d'interactions), il était également simple à résoudre. En effet, il relevait d'une part du fantasme du progrès, or ce n'est pas parce qu'une chose est nouvelle qu'elle marche forcément mieux que ce qui se faisait jusqu'à présent, et d'autre part, d'une « amnésie générale » touchant la production écrite, c'est-à-dire en quelque sorte d'une autre construction mentale qui consistait à ne jamais travailler cette compétence mais à toujours penser travailler toutes les compétences. Il suffirait donc d'expliquer cela aux tuteurs, s'ils ne l'avaient pas encore compris par eux-mêmes.

On le voit dans cette grille, les autres dysfonctionnements appellent une interprétation plus fine de par le nombre de facteurs qui y sont liés. Celle-ci est facilitée par une lecture horizontale de la grille.

Lecture horizontale de la grille

Pour savoir comment modifier le dispositif hybride, c'est-à-dire quelles modifications apporter aux hypothèses de départ quant aux différents aspects de la conception (sélectionner, créer, accompagner), j'ai regroupé les causes des dysfonctionnements en fonction de chacun de ces aspects. Pour rappel, la sélection des contenus pose la question de leur répartition entre présence et distance et de leur articulation, la création des cours s'intéresse à la méthodologie adoptée pour les cours en ligne et à la structure de ces derniers, l'accompagnement interroge essentiellement le rôle du professeur-tuteur, mais aussi les aides mises en place sur *Moodle* (fonctions de la formation médiatisées).

En regroupant les données de la sorte, il deviendra possible d'envisager la situation d'une façon plus globale et de formuler de nouvelles hypothèses qui, une fois mises en œuvre, devraient mettre fin aux dysfonctionnements constatés. Cette analyse était d'autant

plus précieuse qu'il faudrait effectuer des modifications en très peu de temps (quelques jours seulement) avant le début de la nouvelle session de cours OIF.

Facteurs de dysfonctionnements relevés	Principaux dysfonctionnements relevés					
	Manque d'EO en présence	Non respect des 2 délais à distance	Non-réalisation des activités de PE	Non-réalisation des activités d'IE	Décalage de perception concernant les échanges entre apprenants	Articulation présence-distance insuffisante
PE compétence négligée (profs)	X		X	X	X	
Représentations : une langue se pratique à l'oral (apprenants)	X		X	X		
Manuel	X					X
Non-utilisation du document présence distance						X
Propre déroulé de cours (ajout d'activités)	X					X
Trop d'activités en ligne			X	X		
Ecrit inintéressant car pas axé sur la langue			X	X		
Problème de face (erreurs)			X	X		
Attentes liées au dispositif (tout nouveau, tout beau)	X				X	
Connexion des apprenants le week-end		X	X	X		
Méconnaissance de l'outil				X (wiki + forum) X (peur d'exploser la plateforme)		
Consignes				X		
Tuteurs	X		X	X		X
Manque d'autonomie des apprenants		X	X	X		
Paresse des apprenants			X	X		X

Figure 5 - Grille d'analyse du *FlexiCours®* version 1 - lecture horizontale

Légende :

Sélectionner les contenus, les répartir entre présence et distance et les articuler

Créer les cours à distance et les structurer : perspective actionnelle et scénario pédagogique

Accompagner les apprenants : via les tuteurs et via Moodle

Premiers constats

On remarque que la majeure partie des dysfonctionnements est liée à l'accompagnement (7 causes différentes invoquées), ce qui était très intéressant. En effet, cela indiquait que j'avais sous-estimé l'importance de l'accompagnement lors de la phase de conception du dispositif. Agissant comme un révélateur, la grille me permit notamment de réaliser que l'articulation n'était pas uniquement réglée par la répartition des compétences consignée dans le document présence-distance comme je l'avais postulé, mais qu'elle dépendait également de l'accompagnement du professeur-tuteur.

L'autre point intéressant était le peu de causes (deux seulement) de dysfonctionnements répertoriées dans la rubrique « comment créer », c'est-à-dire liées à la création du dispositif dans la perspective actionnelle.

Quant à la rubrique « comment sélectionner », plusieurs facteurs pouvaient être rassemblés (j'ai décidé de les laisser tels quels dans le tableau car les « témoins » n'avaient pas eux-mêmes fait le lien entre différentes causes) comme par exemple « la PE compétence négligée » par les enseignants et les représentations des apprenants sur l'apprentissage « une langue se pratique à l'oral » ainsi que la « non-utilisation du document présence-distance » liée à un besoin de liberté pédagogique et le fait que les professeurs faisaient leur « propre déroulé » de cours en présence en ajoutant des activités de leur choix. Cela réduisait donc à 4 les causes de dysfonctionnements relatifs à la répartition des compétences entre présence et distance.

Lecture croisée de la grille et remédiations proposées

Un premier constat s'imposait de lui-même : les causes des dysfonctionnements étaient liées à la sélection, à la création en perspective actionnelle (dans une moindre mesure) et à l'accompagnement. Résoudre le manque d'oral en présence, la non-réalisation des activités de production et d'interaction écrites ainsi que le manque d'articulation entre cours présentiels et distantiels impliquerait donc d'effectuer des remédiations touchant ces trois aspects de la conception du dispositif.

Comment sélectionner : interprétation et remédiations

On l'a vu, pour les apprenants et pour les enseignants interrogés, l'écrit était une compétence négligée et le fait de travailler toutes les compétences avait provoqué des remous. Fallait-il revenir au déséquilibre qui avait présidé jusque-là ? Je me posais la

question mais j'ai assez vite écarté cette idée. En effet, depuis l'Antiquité, l'importance de l'écrit ne cesse de croître dans la société occidentale. Les scribes romains, les moines copistes du Moyen-âge, les écrivains publics, les instituteurs des villages ont fait l'objet d'une certaine vénération car l'écriture leur conférait un pouvoir que nul autre ne possédait, pouvoir longtemps empreint du parfum sacré des écritures qui plus est. Puis, de nouvelles inventions, l'imprimerie, la machine à écrire, Internet ensuite ont accéléré la diffusion de l'écrit, le rendant plus accessible que jamais mais aussi incontournable. L'écrivain et académicien Erik Orsenna décrit très bien ce phénomène :

Moi, je vois dans tous ces outils un formidable appétit de la langue écrite, mais en même temps un grand rendez-vous. Un rendez-vous terrible pour ceux qui ne maîtrisent pas la langue parce que, jusqu'à une date relativement récente, il y a 15 ans, quelqu'un qui ne maîtrisait pas la langue parlée et surtout écrite, pouvait encore trouver un emploi. Ce n'est plus le cas. Tout est écrit et tout passe par des écrans. (...) Donc, comme la langue est essentielle, puisque c'est écrit : la plupart des indications, des obligations, même au moment de l'embauche, tout ça est écrit. Celui qui ne maîtrise pas est exclu. (Orsenna, 2010)

Pour toutes ces raisons, il a été décidé de maintenir la possibilité de travailler sur toutes les compétences.

Une question se posait alors : comment faire pour donner plus de place à l'oral sans nuire à cet équilibre des compétences ? Le manuel devait être conservé, le lexique et la grammaire traités. Or, les professeurs-tuteurs interrogés avaient déclaré d'une part que la grammaire était « chronophage » et d'autre part qu'ils ajoutaient en présence des activités à celles initialement prévues dans le document présence-distance. Il est à noter que ces activités étaient souvent « des révisions », « des drills de grammaire », c'est-à-dire des exercices structuraux. Par conséquent, **je suis revenue sur mon hypothèse de départ et l'ai précisée comme suit : la mise à distance des activités de réception orale et écrite, de production et d'interaction écrites et d'une partie de la grammaire permettrait aux apprenants de pratiquer beaucoup la production orale et de couvrir le programme grammatical et lexical en présence.**

Concrètement, des liens vers des exercices autocorrectifs de grammaire ont été sélectionnés puis mis à disposition des professeurs-tuteurs et rendus obligatoires pour chaque cours à distance. Le dernier scénario de la session a été supprimé et remplacé par des révisions en ligne. Cela permettrait de consacrer pleinement à l'oral la séance présentielle précédant le test et non pas à préparer le test.

Par ailleurs, la grille indiquait un mauvais calibrage lors de la conception du dispositif et un manque de prise en compte de l'enseignant. Les professeurs intégraient

leurs propres activités en présence à un programme présence-distance bien fourni voire déjà « trop chargé », ce qui les conduisait à « ne plus trop suivre » le déroulé prévu dans ce document voire à ne pas le suivre du tout. De plus, il y avait « trop d'activités prévues en ligne ». Il faudrait donc lors de la sélection des contenus dans le manuel et sur Internet, penser à prendre en compte la liberté pédagogique de l'enseignant en réduisant le nombre d'activités prévues dans le document présence-distance afin de permettre au professeur-tuteur d'ajouter les siennes. Cela mettait en lumière l'importance, pour le concepteur, de considérer le rôle de l'enseignant lors de la phase de sélection des documents et de répartition dans le document présence-distance. **J'affinai par conséquent mon hypothèse sur l'hybridation d'un manuel : elle serait d'autant plus faisable que les contenus du manuel ne seraient pas trop interdépendants et que leur sélection (dans le manuel pour la présence et sur Internet pour la distance) tiendrait compte de la liberté pédagogique de l'enseignant.**

Les cours en présence et à distance ont donc été allégés en diminuant parfois le nombre de documents supports, et en réduisant le nombre d'activités en présence et dans le scénario à distance, notamment celles portant sur l'expression écrite (1 seul forum et 1 seul devoir par semaine). Il a été indiqué aux enseignants que les déroulés de cours repris dans le document présence-distance n'étaient que des suggestions qu'ils devaient se sentir libres d'adapter en respectant les points linguistiques présents dans le manuel et en conservant un minimum de cohérence entre présence et distance.

Concernant ce dernier point justement, le premier essai avait montré que l'agencement des contenus entre présence et distance ne suffisait pas à assurer l'articulation entre les cours, or, on l'a vu, la lecture croisée des données avait permis de mettre en évidence le fait qu'au moment de la sélection des contenus, il fallait tenir compte de la liberté pédagogique de l'enseignant. Par conséquent, **j'ai précisé mon hypothèse : un agencement des contenus tenant compte de la liberté pédagogique de l'enseignant permettrait d'assurer l'articulation entre les deux modalités.** Cela impliquait un changement de perspective, confirmé par ailleurs par la présence de croix dans la partie « accompagner » de la grille : le professeur-tuteur avait un rôle majeur à jouer dans l'articulation. C'est en s'appropriant les contenus en présence et à distance, c'est-à-dire en en prenant connaissance, puis en les adaptant à sa façon que le professeur-tuteur pourrait donner naissance à un dispositif hybride combinant harmonieusement présence et distance,

laissant derrière lui la sensation de malaise qu'il éprouvait quand il évoquait l'impression d'avoir « deux cours en parallèle ».

Concrètement, afin que les professeurs-tuteurs puissent s'approprier facilement les cours à distance, il était également nécessaire de désacraliser la plateforme sur le plan technique, en leur montrant, juste avant le début de la nouvelle session de cours OIF, qu'ils ne pouvaient pas « exploser la plateforme », qu'il était facile de faire des modifications en ligne, de créer un forum, de masquer ce qui ne leur convenait pas grâce à la fonctionnalité « paupière », etc.

Pour la partie présentielle, la mise en place d'une articulation qui ait du sens pour les apprenants a été préconisée. En effet, on l'a vu, étant trop basé sur une logique de contenus, le document présence-distance ne suffisait pas à créer l'articulation à lui seul. Pour cela, outre la nécessaire appropriation des contenus, il revenait aux professeurs-tuteurs de proposer une connexion de préférence basée sur la forme, sur la langue puisqu'il était ressorti des données que cela était très important pour les apprenants. **J'ai donc affiné de nouveau mon hypothèse : un agencement des contenus tenant compte de la liberté pédagogique de l'enseignant et des besoins linguistiques des apprenants permettrait d'assurer l'articulation entre les deux modalités.** La remédiation grammaticale et/ou lexicale en présence à partir des productions sur forums mentionnée précédemment en était un bon exemple.

En outre, la mise en place d'activités métacognitives a été suggérée. Une activité d'interaction orale portant sur les liens de grammaire proposés à distance a été mentionnée à titre d'exemple : les apprenants devaient expliquer quels étaient les avantages et les inconvénients de ces exercices et proposer des améliorations. Par ailleurs, quand une tâche préparée en ligne devait être réalisée en présence, il a été conseillé aux professeurs-tuteurs de corriger la préparation, de l'imprimer et d'apporter en classe la version corrigée (au cas où l'apprenant n'y aurait pas pensé) pour permettre aux apprenants par exemple de prononcer le discours (préparé à distance) devant la classe sans perdre la face. Il a également été recommandé de bien veiller à préparer en présence la réalisation de certaines tâches à distance et inversement.

Ces propositions devraient aider les professeurs-tuteurs à réaliser une articulation harmonieuse entre les cours présentiels et distantiels, car cela transparaissait, l'articulation était l'une des composantes de l'accompagnement des apprenants.

Comment créer : interprétation et remédiations

Concernant la non-réalisation des activités d'interaction écrite et de production écrite, la lecture croisée de la grille a mis en évidence la difficulté rencontrée par les apprenants quant à une approche plus axée sur le sens que sur la langue. On l'a dit, les erreurs sur forums n'étaient pas directement reprises pour ne pas entraver les interactions, de plus la correction du devoir n'était apparemment pas automatique ou perçue comme allant de soi. Il fallait donc trouver un moyen de redonner de l'importance à la forme, de traiter l'aspect « linguistique ».

Il était aussi ressorti des données que les activités collaboratives sur wiki et/ou forums n'avaient pas vraiment porté leurs fruits. Pour le wiki, cela était sans doute dû à l'absence de pratique sociale, pour le forum, il ne pouvait s'agir entièrement de cela, les activités sur forums incitant les apprenants à échanger des conseils sur des restaurants à Bruxelles, des salles de sport, etc. ayant bien fonctionné. Or, ces activités étaient coopératives. Par conséquent, il semblait que l'approche actionnelle les motivait tout de même sans leur convenir tout à fait, la collaboration impliquant une coordination entre apprenants sans doute trop exigeante.

J'ai donc peaufiné mon hypothèse de départ : mettre l'accent à distance sur la coopération dans une perspective actionnelle susciterait l'adhésion des apprenants au dispositif à condition de revenir sur les échanges au plan linguistique en présence.

Les wikis et les forums qui nécessitaient une collaboration ont donc été supprimés et remplacés par des forums incitant à la coopération. Envisager qu'un apprenant raconte une expérience, donne des informations, commente celles données par d'autres, semblait plus réaliste que d'exiger de lui qu'il revienne plusieurs fois sur *Moodle* pour réaliser une tâche en petit groupe. Les consignes ont été modifiées et clarifiées en conséquence en veillant à ce qu'elles favorisent davantage les échanges d'expérience, d'informations, d'opinions, de connaissances. A titre d'illustration, voici un extrait d'un message posté sur le Flexi-profs où plusieurs de ces consignes étaient reprises: « **Echanges d'expériences** – Exemple : quel sport pratiquez-vous ? / Que faites-vous visiter à Bruxelles ? / Quelles spécialités conseillez-vous ? **Echanges de connaissances** : comment se passe la formation des diplomates dans votre pays ? **Echanges d'informations** : Ouvrez un fil de discussion et sur le modèle de cette revue de presse, faites une revue de presse des journaux de votre pays. Puis, lisez les autres revues de presse et commentez-les., **Echanges d'opinions** : Est-

ce que vous êtes d'accord avec toutes les informations du reportage ? Discutez-en. / Etes-vous pour ou contre la retraite à 63 ans en France ? ».

De plus, pour donner plus d'importance à la langue, la correction systématique du devoir hebdomadaire a été clairement signifiée aux enseignants et aux apprenants. Il a également été suggéré aux professeurs-tuteurs de consacrer le premier quart d'heure de leur cours en présence à une remédiation grammaticale et/ou lexicale globale à partir des erreurs récurrentes repérées dans les échanges sur forum.

En résumé, la perspective actionnelle a été maintenue mais le scénario de communication a été modifié de sorte que tout apprenant soit moins dépendant du travail des autres pour pouvoir réaliser la tâche. Par ailleurs, des activités visant un meilleur équilibre entre sens et forme ont été mises en place.

Comment accompagner : interprétation et remédiations

On l'a dit, l'un des premiers constats à la lecture horizontale de la grille était que de nombreuses causes de dysfonctionnement relevaient du domaine de l'accompagnement. Si certains dysfonctionnements pourraient être partiellement résolus grâce aux remédiations touchant la sélection et la création, il n'en restait pas moins que des modifications devaient être apportées à l'accompagnement. La lecture croisée des données avait surtout mis en avant des difficultés relatives à la partie distantielle du cours, à savoir le manque d'autonomie des apprenants, leur « paresse » et la difficulté des enseignants à trouver leur place en ligne. A ce stade, on pouvait s'interroger : les données étaient-elles biaisées ? Les enseignants, on l'a vu dans les interviews, n'avaient que très peu modifié leur cours en présence, de plus, il n'avait pas été possible d'observer des cours présentiels, enfin, ayant fait fausse route en pensant que le changement majeur pour l'enseignant consisterait essentiellement à apprendre à accompagner les apprenants à distance, il était logique de ne disposer dès lors que de peu de données sur l'accompagnement en présence. En fait, on l'a mentionné, en présence l'enseignant avait un rôle important à jouer concernant l'articulation avec la partie distantielle du cours. Or, faciliter l'articulation était une façon d'accompagner le public. J'en déduisis que, plus largement, l'enseignant devait utiliser la présence pour accompagner le public dans son autonomie à distance. **J'émis donc l'hypothèse suivante : le passage à l'hybride impliquerait que l'enseignant apprenne à accompagner ses apprenants à distance et qu'il modifie son accompagnement en présence pour soutenir l'apprentissage à distance.**

Concrètement, l'accompagnement se faisant grâce à la médiatisation de certaines fonctions de la formation via *Moodle* et grâce au tuteur, des remédiations ont été envisagées à ces deux niveaux en faisant d'une part des modifications en ligne et en tentant d'autre part d'aider les enseignants, en les guidant.

L'accompagnement via *Moodle* :

Les données l'ont montré, le manque d'autonomie des apprenants obligeait les tuteurs à effectuer de fréquentes relances sur *Moodle* et à « faire la police » quant aux délais hebdomadaires. La mise en place d'un délai unique devrait un peu faciliter les choses pour les tuteurs, l'autonomie méthodologique demandée au public étant moins importante. De plus, il a été décidé que ce serait désormais la responsable des cours OIF elle-même qui enverrait une relance institutionnelle aux apprenants quant à la fréquentation minimum requise (50 % des cours) afin de soulager les enseignants, qui n'auraient donc plus à s'en charger.

Pour soutenir l'autonomisation des apprenants au plan cognitif, on a remplacé le cours à distance de découverte des outils de la plateforme¹⁶ (les apprenants ayant déjà participé à une session du *FlexiCours®* connaissaient désormais *Moodle* et avaient d'ailleurs trouvé la plateforme facile d'utilisation), par une semaine d'entrée dans la session composée d'activités visant à les faire réfléchir à leurs objectifs pour cette nouvelle session et à les formuler sur forum, à identifier leurs acquis grammaticaux et à cibler les points linguistiques à retravailler. Concrètement, les apprenants étaient invités à consulter la table des matières du manuel chez eux, à repérer dans les unités traitées lors de la session précédente, trois points de grammaire qu'ils jugeaient faciles et trois points qu'ils ne maîtrisaient pas. Le professeur-tuteur leur indiquait ensuite des liens vers des exercices autocorrectifs.

L'accompagnement via les tuteurs : à distance et en présence

L'analyse des données a indiqué que certains tuteurs survolaient les activités proposées à distance et que dans l'ensemble, ils avaient du mal à trouver leur place sur les forums. Il était donc nécessaire d'aider les tuteurs dans leur accompagnement, de leur donner les moyens de s'autonomiser. La formation de départ n'avait pas été dépourvue d'utilité, notamment au plan technique, mais étant donné que j'avais sous-estimé le fait que

¹⁶ Sauf pour les cours de niveau élémentaire a, puisque c'est à ce niveau que les apprenants passaient du 100 % présentiel au *FlexiCours®*.

ce public, contrairement à celui du cours hybride pilote, n'avait pas choisi cette formule de cours, la formation sur les interventions du tuteur sur forum s'avérait insuffisante. En effet, celle-ci mettait surtout en avant la manière de répondre aux apprenants en y intégrant certains de leurs propos reformulés plus correctement sans insister sur les relances relevant de l'accompagnement méthodologique ou psycho-affectif. Il fallait donc compléter cette formation, ce qui serait fait à distance par le biais du Flexi-profs et en présence lors de la 2^e formation des tuteurs.

♦ Pour soutenir les tuteurs dans leur nouveau rôle, une discussion sur le Flexi-profs intitulée « relancer les étudiants via le courriel : quand et comment ? » a été initiée. Dans le message de départ, étaient partagées quelques relances opportunes issues de la session qui venait de s'achever. Outre le rappel des délais, les encouragements à communiquer, à échanger, l'utilité des activités sur le plan de l'apprentissage y était rendue explicite : « Pensez à intervenir sur le forum : c'est un travail essentiel pour faire des progrès en français, car vous utilisez activement le vocabulaire et la grammaire que vous avez appris. (...) L'important c'est de participer au forum rapidement : en effet, vous pouvez terminer les exercices lundi (mais cela vous aide de faire les exercices avant de participer au forum, car cela vous donne des outils linguistiques) ». Cela constituait autant de pistes, fournies de manière induite, pour renforcer l'autonomie métacognitive des apprenants, critère qui devait d'autant plus les inciter à participer que ces derniers étaient demandeurs d'une bifocalisation sur la forme et le sens. Cette discussion en ligne avait bien sûr une visée réflexive, elle devait permettre aux tuteurs de réfléchir et de prendre conscience de leur manière de tutorer.

Par ailleurs, l'espace Flexi-profs indiquait aux professeurs-tuteurs qu'ils devaient essayer de réguler leurs interventions sur forums pour éviter que ne se crée un dialogue professeur-apprenant. L'instauration du délai hebdomadaire unique devait aider les tuteurs sur le plan psycho-affectif, leur permettre de mieux gérer leurs émotions, leurs incertitudes, leur rôle de « contrôle » étant réduit. C'est en étant moins stressés, en intervenant un peu moins souvent mais en continuant d'encourager leurs apprenants, que les tuteurs faciliteraient les échanges entre pairs.

♦ Lors de la deuxième formation des tuteurs, juste avant le début de la nouvelle session, l'accent a été mis sur le fait que l'autonomie des apprenants devait être accompagnée, car elle était « trop souvent présumée » (Nissen, 2007, p. 129 reprenant les propos de Linard) tant par les concepteurs que par les enseignants. En effet, on l'a dit,

des aides à l'autonomie avaient été prévues lors de la conception du dispositif, aides qui demandaient à être complétées. En outre, concernant la partie distantielle du cours, les tuteurs avaient évoqué leur manque d'investissement que l'on pouvait imputer justement à un apriori sur l'autonomie des apprenants : « ça leur appartient ». Les différents points développés ci-dessous ont donc été abordés avec les enseignants durant cette formation.

- Sur la plateforme, le manque d'accompagnement médiatisé axé sur les contenus grammaticaux semblait poser problème. Ceci pourrait être facilement résolu d'une part parce que les professeurs-tuteurs avaient reçu une formation technique complémentaire et n'étaient plus tétanisés par la plateforme, d'autre part parce qu'ils avaient été incités à modifier les consignes des forums (on l'a mentionné précédemment au sujet des « consignes alambiquées ») et qu'ils pouvaient donc ajouter, s'ils le souhaitaient, des indications d'ordre lexical et/ou grammatical. Il en allait de même concernant la consigne du devoir hebdomadaire. A l'instar des adaptations réalisées par tous les enseignants utilisant un manuel quel qu'il soit, ce passage de témoin du concepteur aux professeurs-tuteurs constituait une sorte de filet de sécurité quant à l'adéquation entre consigne et public, une garantie pour les apprenants au niveau pédagogique.

- Par ailleurs, il ressortait de l'analyse des données que les dysfonctionnements pouvaient être améliorés par un meilleur accompagnement des apprenants durant les cours présentiels notamment en agissant sur les représentations des apprenants, leur manque d'autonomie, l'articulation (on l'a vu). L'une des enseignantes interviewées l'avait indiqué lors de l'entrevue, les attentes liées à la nouveauté du dispositif étaient grandes chez les apprenants. Or, elle l'avait très bien formulé, une certaine frustration résultait sans doute du fait qu'il n'y avait pas de « bouton magique », que l'apprentissage, même avec un nouveau dispositif, demandait un engagement des apprenants. Il se pouvait donc qu'il existe un lien entre ces attentes et la « paresse » supposée des apprenants. Il a donc été demandé aux professeurs-tuteurs de présenter le dispositif différemment lors de la première séance. Au lieu de dire que, grâce à cette formule, il était possible de travailler la grammaire et de faire plus d'oral en présence, le *FlexiCours®* devait être présenté pour ce qu'il était réellement : un dispositif permettant de travailler toutes les compétences (les 5 compétences avec l'interaction écrite) ainsi que le lexique et la grammaire. Il était également nécessaire, pour impliquer davantage les apprenants dans leur apprentissage en ligne, d'engager en présence une réflexion métacognitive sur le lien entre production écrite et production orale, compréhension écrite et orale et production orale, c'est-à-dire de leur

faire prendre conscience des liens entre les compétences travaillées à distance et celles travaillées en présence et vice et versa.

- Autre point : en présence, le soutien psycho-affectif du tuteur quant au manque d'autonomie des apprenants à distance faisant partie intégrante du rôle de tuteur, il faudrait donc le préciser aux professeurs-tuteurs afin qu'ils continuent d' « insister, lors des séances présentiellles, sur la nécessité d'un travail régulier et soutenu (...) [et d'] encourager l'étudiant à respecter les délais fixés » (Nissen, 2007, p. 136). Ils devaient considérer ces interventions comme un accompagnement et non, selon le terme employé par l'un d'eux, comme du « flicage ».

- Cette question de la « paresse » en ligne pouvait également être imputée au manque de dynamique de groupe, or celle-ci pouvait être renforcée en présence, et ce, dès la première séance de cours. En effet, à présent que la majeure partie des apprenants connaissaient la plateforme, cette séance habituellement consacrée essentiellement à sa découverte pouvait être mise au service de l'accompagnement psycho-affectif. Les apprenants ayant pris part à la première session étaient relativement autonomes sur le plan technique, aussi a-t-il été suggéré aux enseignants de demander à leurs anciens apprenants d'expliquer aux nouveaux arrivés comment se connecter, où trouver les exercices autocorrectifs, les devoirs, les forums, comment poster un message, répondre aux autres, envoyer un message aux autres participants, etc. En outre, la dynamique de groupe pouvait être renforcée grâce aux activités en petits groupes, notamment les activités langagières bien sûr mais aussi les activités métacognitives. Par exemple, une autre piste a été indiquée : prévoir lors de la première séance présentielle des discussions en petits groupes entre anciens et nouveaux sur les avantages de cette formule, les difficultés rencontrées, les interventions sur forums, etc. Par ailleurs, Soubrié (2008a) ayant expliqué être revenu sur les échanges pour expliquer à ses étudiants comment mieux communiquer dans un cours de sensibilisation aux TICE, cela pouvait également constituer une piste à suivre pour appuyer l'apprenant sur le plan psycho-affectif, pour l'aider « à s'impliquer dans une dynamique de groupe » (Nissen, 2007, p. 136). Cette suggestion de Soubrié relevait également de l'articulation. Or, en présence, l'un des problèmes relatifs à l'accompagnement et non des moindres, était, on l'a déjà évoqué, le manque d'articulation avec la distance. Des pistes visant à créer une meilleure articulation ont été proposées comme le retour sur des points linguistiques en présence à partir des échanges des forums.

Il convient d'ajouter une précision : axer cette activité sur l'aspect linguistique paraissait essentiel car cela permettait également de soutenir les apprenants au plan cognitif.

En résumé, une partie du soutien du tuteur à distance devait être renforcée par un soutien en présence. Les dysfonctionnements liés à l'accompagnement pouvaient être résolus si l'enseignant n'était pas professeur en présence et tuteur à distance, mais professeur-tuteur dans les deux modalités ! Cette transformation prendrait du temps, les difficultés s'amenuiseraient au fur et à mesure que les enseignants gagneraient eux-mêmes en autonomie et utiliseraient pleinement la marge de manœuvre existant au sein du dispositif.

Partie 4

-

Résultats de l'évaluation de la version 2 du *FlexiCours®* et implantation

Chapitre 11 – Evaluation de la version 2 du *FlexiCours*®

Description de la version 2 du dispositif

Les modifications effectuées peuvent être reprises comme suit dans l’outil d’auto-positionnement de Hy-Sup.

1. Articulation P/D

Comp 1 – Participation active des étudiants en présence **souvent**

Comp 2 – Participation active des étudiants à distance **souvent**

2. Accompagnement

Comp 10 – Accompagnement méthodologique par les enseignants **souvent**

Comp 11 – Accompagnement métacognitif par les enseignants **souvent**

Comp 12 – Accompagnement par les étudiants **souvent**

3. Médiatisation

Comp 3 – Mise à disposition d’outils d’aide à l’apprentissage **souvent**

Comp 4 – Mise à disposition d’outils de gestion, de communication et d’interaction **souvent**

Comp 5 – Ressources sous forme multimédia **souvent**

Comp 6 – Travaux sous forme multimédia **jamais**

Comp 7 – Outils de communication synchrone et de collaboration utilisés **jamais**

4. Médiation

Comp 8 – Possibilité de commentaire et d’annotation des documents par les étudiants **jamais**

Comp 9 – Objectifs réflexifs et relationnels **oui**

5. Ouverture

Comp 13 – Choix de liberté des méthodes pédagogiques **jamais**

Comp 14 – Recours aux ressources et acteurs externes **parfois**

La version 2 du *FlexiCours*® relève de la typologie « métro » (dite également « espace public ») à 99,1 %. Le « métro » est une configuration orientée vers le processus d’apprentissage des apprenants centrée sur différentes formes d’accompagnement. La métaphore de l’espace public (autre nom du « métro ») indique que la formation « propose une multitude d’éléments de guidage et de points de repères (le nom des rues, les panneaux indicateurs, la signalétique urbaine, etc.) symbolisant l’accompagnement » (Peraya *et al*, 2012, p. 153). Les auteurs précisent sur le site Internet de l’université de Lyon 1 consacré au projet Hy-Sup¹⁷ que :

[da]ns ces dispositifs, les enseignants accordent une attention particulière

- au soutien et à l’accompagnement des étudiants (au niveau des méthodes et de la réflexion sur les processus d’apprentissage),
- à l’entraide étudiante,
- à une ouverture à des ressources et à des acteurs externes,
- à une certaine liberté de choix des méthodes et des parcours d’apprentissage.

¹⁷ L’URL du site est disponible dans la bibliographie.

Résultats de l'évaluation par les apprenants et retour des enseignants

Pour rappel, après avoir approfondi la formation des professeurs-tuteurs et effectué les adaptations mentionnées précédemment, et une fois cette deuxième version du produit testée par les apprenants suivant le modèle de développement d'objet, la 2^e évaluation du *FlexiCours®* a été réalisée afin de savoir si les modifications apportées avaient permis de résoudre les difficultés rencontrées lors de la première session de cours.

Aucune difficulté nouvelle n'ayant émergé lors de cette deuxième session et les questionnaires et témoignages le confirmant, on s'attachera ici uniquement à la présentation des données relatives aux problèmes relevés lors de la première session du cours hybride à savoir : le non-respect des délais à distance, le décalage entre la perception que les tuteurs avaient des échanges entre apprenants sur forums et la réalité, le manque d'oral en présence, la non-réalisation de certaines activités de production écrite et d'interaction écrite et l'insuffisance d'articulation entre les deux modalités de la formation.

Le non-respect des délais en ligne

Ce problème a été résolu. 50 % des apprenants interrogés se disent très satisfaits et 21 % satisfaits de la suppression des deux délais et du passage au délai unique et 17 % des apprenants trouvent désormais le délai très facile à respecter contre 2 % auparavant, 58 % assez facile contre 29 % précédemment. Seuls 6 % trouvent le délai très difficile à respecter contre 37 % en première session.

L'une des enseignantes écrit dans son courriel que ses apprenants se connectent toujours le week-end (comme avant) car c'est « le seul moment où ils ont un peu plus de temps », confirmant par là même la pertinence de la suppression du premier délai hebdomadaire. L'enquête de satisfaction confirme ses dires : 42 % des sondés se connectent le dimanche (exactement comme lors de la première session). Par contre, 31 % d'entre eux se rendent sur la plateforme en semaine (contre 23 % précédemment) et on voit également une augmentation du nombre d'apprenants étudiant le français sur *Moodle* l'après-midi (22 % contre 15 % en session 1). On peut donc en conclure que les apprenants commencent à mieux s'organiser, qu'ils deviennent plus autonomes sur le plan méthodologique, ce qui facilite sans doute aussi le respect du délai. Notons que pour leur part, les tuteurs relancent à présent les apprenants plus facilement : la désagréable impression de faire la police s'estompe. Néanmoins, il ne faut pas oublier que l'allègement des contenus et des activités dans le scénario contribue également très certainement au fait

que l'objectif soit atteint, c'est-à-dire au respect du délai hebdomadaire fixé par le professeur-tuteur.

Le décalage entre la perception des tuteurs quant aux échanges sur forums entre apprenants et la réalité

Il est d'autant plus difficile d'aborder scientifiquement ce dysfonctionnement qu'il s'agit d'une perception. La meilleure façon de vérifier s'il persistait ou non eût sans doute été de comptabiliser les échanges, d'y rechercher des traces de prise en compte des autres membres du groupe et de les comparer aux échanges de la première session. Malheureusement, une anomalie survenue lors du transfert de la base de données de Moodle d'un serveur à un autre a fait disparaître plusieurs de ces échanges. Il a fallu procéder en creux, l'absence de commentaires négatifs des professeurs à ce sujet étant déjà un indice en soi. La plainte récurrente « il n'y a pas d'échanges sur les forums » a en effet disparu en session 2. De plus, tous les enseignants déclarent cette fois que l'interaction écrite a été suffisamment travaillée. Apparemment, ces derniers sont à présent conscients que ce décalage était dû à leurs attentes et en tiennent désormais compte : « Le plus difficile est d'accepter que l'ambition de l'étudiant ne soit pas aux normes du professeur, mais qu'il a ses propres objectifs et que l'essentiel est qu'il les atteigne lui-même, même s'ils peuvent nous paraître modestes et insignifiants ».

En résumé, les tuteurs ont une perception plus objective de la quantité de travail fournie par les apprenants sur forums qu'en première session.

Le manque de temps pour pratiquer la production orale

D'après les enquêtes de satisfaction, le problème du manque de temps pour pratiquer l'oral en présence a été résolu. En effet, celles-ci ont mis en évidence une nette augmentation de la satisfaction des apprenants concernant l'expression orale en classe (on passe de 35 % à 58 % de personnes très satisfaites). La modification consistant à travailler systématiquement la grammaire en ligne obligatoire a été accueillie très favorablement (46 % de très satisfaits et 44 % de satisfaits) et a, semble-t-il, réellement permis de dégager du temps en faveur des interactions et de la production orale. Le courriel d'une collègue vient apporter une précision intéressante : elle ne fait pas moins de grammaire mais gagne du temps sur les corrections d'exercices en début de cours présentiel. Dans le questionnaire qui leur a été distribué, les professeurs-tuteurs ont également déclaré avoir pu travailler suffisamment l'expression orale et l'interaction orale lors de cette session. Comme c'est

également le cas pour les autres compétences, il se peut également que leurs attentes soient plus réalistes qu'auparavant et qu'ils soient par conséquent moins déçus.

Concernant l'allègement des cours, 44 % des répondants sont très satisfaits de l'instauration de ce changement, 23 % satisfaits, 27 % n'ont pas répondu à la question (Il est vraisemblable que ce soit de nouveaux apprenants n'ayant pas assisté à la première session et ne pouvant donc se prononcer.). 46 % se disent désormais très satisfaits de la quantité de travail (contre 25 % précédemment). De plus, ils sont désormais 50 % à estimer exact le temps préconisé pour les activités contre 25 % en 1^{re} session ; 21 % d'entre eux trouvant même l'estimation un peu large. Côté enseignants, l'objectif visé a été atteint : en diminuant le nombre d'activités prévues dans le document présence-distance et en les encourageant à l'adapter, les professeurs ont eu le sentiment de retrouver la latitude pédagogique qui leur manquait ; ils se sont sentis plus libres de procéder aux ajustements nécessaires. Par exemple, dans les questionnaires, l'un d'eux précise en effet « avoir fait moins de grammaire et de lexique au profit d'activités orales (débat, exposés, commentaires, jeux de rôles) ... ». Une autre explique qu'elle a ajouté « des activités de PO/IO impliquant directement le point linguistique étudié ». Dans un courriel, une enseignante écrit qu'elle a « simplifié les activités – leur déroulement 'matériel' – afin de laisser plus de temps à la communication ». Une autre explique avoir « beaucoup changé le contenu du cours par rapport aux cours du premier trimestre en faisant plus de travail de commentaire des activités en ligne en début de cours [présentiel] » ce, à la satisfaction générale de sa classe. (Manifestement, les apprenants se sentent mieux accompagnés. La formation au tutorat semble donc avoir porté ses fruits.) On le voit, la grammaire étant également travaillée en ligne, les activités ajoutées par les enseignants peuvent désormais être davantage consacrées à l'expression et à l'interaction orales.

En revanche, la substitution du dernier scénario par un cours en ligne consacré à des révisions semble laisser les apprenants perplexes : même si 31 % des sondés se sont dit très satisfaits, 23 % satisfaits par cette nouveauté et 2 % seulement insatisfaits, 44 % d'entre eux n'ont pas répondu à la question « comment trouvez-vous la semaine de révisions en ligne ? ». Pour leur part, les 3 enseignantes ayant communiqué leurs remarques par courriel sont partagées : l'une dit que ses apprenants « n'ont pas fait grand-chose en ligne » et qu'elle a par conséquent consacré l'avant-dernière séance présentielle aux révisions, une autre déclare que ses apprenants ont été satisfaits de l'introduction de la semaine de révisions, la troisième « pense ne pas avoir assez insisté sur les révisions en

ligne et doute que les étudiants les aient vraiment mises à profit ». Par contre, cette dernière a effectivement consacré la séance de cours présentiel uniquement aux révisions orales. Il faudra donc demander aux professeurs-tuteurs d'engager une discussion sur ce point avec leurs apprenants en cours présentiel et mener une réflexion avec les collègues en vue de proposer les modifications ad hoc pour les futures sessions.

Au final, ces résultats confirment que **la mise à distance des activités de réception orale et écrite, de production et d'interaction écrites et d'une partie de la grammaire permet aux apprenants de pratiquer suffisamment la production orale et de couvrir le programme grammatical et lexical en présence. Ils permettent également d'affirmer que l'hybridation d'un manuel est d'autant plus faisable que les contenus du manuel ne sont pas trop interdépendants et que leur sélection (dans le manuel pour la présence et sur Internet pour la distance) tient compte de la liberté pédagogique de l'enseignant.**

La non-réalisation de certaines activités d'IE et de PE en ligne

La première chose que l'on constate, c'est que l'adhésion des apprenants aux interactions écrites est nettement plus grande. En effet, dans les enquêtes de satisfaction, 38 % des apprenants interrogés se disent très satisfaits des échanges sur forums (contre 23 % en 1^{re} session) et 48 % satisfaits. Les professeurs-tuteurs indiquent pour leur part dans le questionnaire que les apprenants ont suffisamment pratiqué l'interaction écrite. Une enseignante déclare qu'ils « ont mieux participé en ligne et interagi entre eux ». Elle ajoute que « certains ont compris qu'il fallait en profiter pour discuter en groupe avec tout le monde », relevant par là même que ses apprenants sont passés du monologue au dialogue. La réduction du nombre de forums et la simplification des consignes mais aussi la nouvelle façon de tutorer ont produit l'effet escompté. En effet, 63 % des apprenants sont désormais très satisfaits des interventions de leur enseignant en ligne (contre 52 % précédemment). Il ressort des questionnaires distribués aux professeurs qu'ils ont tous modifié leur façon d'intervenir sur les forums : soit en adaptant les consignes soit en intervenant de façon moins formelle ou en réagissant moins souvent pour laisser plus de place aux échanges entre pairs. L'une des enseignantes indique même être « devenue un membre du groupe plus qu'un prof parce qu'[elle] a changé sa manière d'intervenir et que cela a marché, [elle n'était] là que pour relancer le débat et y participer ». Malgré ces nets progrès, le forum reste l'activité la moins aimée des apprenants, 40 % l'ont affirmé (contre 32 % précédemment). Ce mauvais score est très certainement dû au fait que les échanges sur

forum ne sont pas encore systématiquement repris en classe au plan linguistique. Seule 1 tutrice sur 3 déclare en effet avoir effectué des régulations en présence quand le travail des apprenants était insatisfaisant à distance. Une autre précise dans un courriel qu'elle souhaitait revenir sur les échanges du forum en présence mais qu'elle n'en a « pas eu le temps, [qu'elle] s'y [est] mal pris [et que] du coup, c'est tombé un peu à plat... » mais elle indique qu'elle « compte réessayer ! ». Cette interprétation est renforcée par le fait que les apprenants aiment davantage les productions écrites qu'avant, justement à cause de leur correction devenue systématique. Par contre, il est impossible de se prononcer clairement sur l'impact du passage des tâches collaboratives aux tâches coopératives. En effet, il semble que ce changement ait été propice aux interactions entre apprenants, toutefois les données ne permettent pas de l'affirmer, celles-ci étant contradictoires : d'un côté, on l'a vu, les échanges sur forums se sont accrus, de l'autre les dires des enseignantes ne sont pas univoques. Si 2 enseignantes sur 3 déclarent que les apprenants ont réalisé les tâches coopératives, pour l'une : ils les ont réalisées justement « car elles ne nécessitaient pas une coordination entre eux », pour une autre « ils ont fait ces tâches car ils avaient un meilleur niveau et plus de temps ». La troisième collègue écrit dans son questionnaire que ses apprenants ne les ont pas effectuées car ils « n'ont pas vraiment compris l'intérêt de ce type d'exercices ». Par conséquent, faute de données complémentaires, la prudence sera de mise et il sera préférable de parler « d'échanges entre apprenants » dans une perspective actionnelle plutôt que de « coopération ».

Concernant la PE, le premier constat tiré par les enseignants est qu'ils l'ont suffisamment travaillée, que leurs apprenants font plus de productions qu'avant. En effet, 46 % des apprenants (contre 29 % auparavant) sont très satisfaits des devoirs et, plus précisément, 52 % sont très satisfaits et 21 % satisfaits de la correction hebdomadaire. Dans les questionnaires enseignants, on peut lire également que les apprenants « préfèrent les devoirs aux forums à cause de la correction », mais aussi qu'ils « ont compris l'utilité des PE pour s'améliorer ». La réflexion métacognitive engagée par certains avec leur classe participe donc aussi de ce bon résultat.

En résumé, les changements effectués ont permis une meilleure adhésion des apprenants au dispositif : les échanges sont plus nombreux et chacun semble trouver sa place à distance. Il conviendra néanmoins de poursuivre et d'approfondir le travail sur la langue, la demande du public étant manifeste. Agir à distance, tout axer sur le sens en ligne ne saurait suffire, une réelle bifocalisation sur le sens et la forme s'avère nécessaire. **A la**

lumière de cette deuxième évaluation, on peut dire que mettre l'accent à distance sur des échanges dans une perspective actionnelle suscite l'adhésion des apprenants au dispositif à condition de revenir sur les échanges ayant eu lieu à distance au plan linguistique.

L'insuffisance d'articulation entre cours en présence et à distance

Le taux de satisfaction des apprenants concernant l'articulation s'est accru passant de 37 % de répondants très satisfaits à 60 %. Les changements suggérés ont donc permis une nette amélioration de la connexion entre les deux modalités de la formation. En effet, les enseignants établissent désormais ce lien de façon active. Dans leurs courriels et questionnaires on constate qu'ils optent pour différentes stratégies pour ce faire : utiliser le document présence-distance, réaliser en présence des discussions et des débats relatifs à la thématique abordée à distance, revenir sur des échanges en ligne sur le plan linguistique (on l'a mentionné), mettre en place une réflexion sur l'apprentissage en ligne lors des cours présentiels, faire réaliser en présence des tâches préparées à distance ou anticiper en présence la réalisation de tâches à distance. On le voit, les professeurs-tuteurs se sentent moins inhibés par le dispositif, ils favorisent à présent l'articulation entre les deux modalités par le biais des activités qu'ils ajoutent. Si les apprenants sont réceptifs dans l'ensemble, il est évident que de multiples facteurs peuvent venir ralentir les effets recherchés de l'articulation comme l'absence de cohésion de groupe ou de besoin réel de français, le niveau des apprenants, etc. Dans le questionnaire, une tutrice évoque d'ailleurs son découragement face au peu de motivation et de participation engendré par les liens qu'elle établissait. Rappelons qu'articuler présence et distance, distance et présence est loin d'être chose aisée, d'autant qu'il s'agit d'une pratique nouvelle pour les enseignants et que ces derniers sont confrontés à un public auquel la formule hybride a été imposée et qui par conséquent ne perçoit pas forcément les avantages d'avoir deux modalités mais le vit plutôt comme une contrainte. Dans ce contexte, chaque professeur-tuteur doit s'adapter, redoubler d'efforts pour faire apparaître les avantages de la formule à ses apprenants, les soutenir en présence et à distance pour leur permettre de gagner en autonomie et d'investir pleinement la partie distantielle de la formation.

En bref, les évolutions constatées sur la session (c'est-à-dire en 30 heures) confirment que l'accompagnement est la clef d'une articulation réussie. **Cette évaluation permet en effet d'affirmer que le passage à l'hybride implique que l'enseignant apprenne à accompagner ses apprenants à distance et qu'il modifie son**

accompagnement en présence pour soutenir l'apprentissage à distance. Elle permet également de certifier qu'un agencement des contenus tenant compte de la liberté pédagogique de l'enseignant et des besoins linguistiques des apprenants assure l'articulation entre les deux modalités de la formation hybride. Il conviendra donc de continuer sur cette voie en incitant les collègues à systématiser en présence les retours linguistiques sur les échanges en ligne à leur façon d'une part, et d'autre part à développer des activités métacognitives, le taux de satisfaction des apprenants (60 % d'apprenants très satisfaits contre 48 % précédemment) quant à la nouvelle semaine introductive où les anciens expliquent aux nouveaux le fonctionnement du *FlexiCours*® en présence et font le point sur leurs acquis à distance s'avérant prometteur.

➤ Pour conclure sur la version 2 du dispositif : cette deuxième évaluation a été assez concluante dans l'ensemble pour décider que le *FlexiCours*® ainsi modifié pouvait servir de modèle pour la conception des niveaux suivants, des ajustements restant toujours possibles.

Chapitre 12 – Pistes pour la conception d'un dispositif hybride basé sur manuel

On l'a vu à travers le *FlexiCours®*, il est possible de concevoir un cours hybride basé sur un manuel favorisant un travail sur toutes les compétences langagières destiné à un public de diplomates et de journalistes accrédités auprès de l'UE en :

- choisissant un manuel dont les contenus ne sont pas trop interdépendants ;
- faisant travailler la réception orale et écrite, la production écrite, l'interaction écrite et une partie de la grammaire (exercices) à distance, et en présence la production orale, l'interaction orale et la grammaire (théorie) ;
- tenant compte de la liberté pédagogique de l'enseignant lors de la sélection des documents dans le manuel et des documents authentiques sur Internet ;
- favorisant l'articulation entre les 2 modalités de la formation grâce à un agencement des contenus entre présence et distance qui tienne compte de la liberté pédagogique de l'enseignant et des besoins linguistiques des apprenants ;
- introduisant la perspective actionnelle à distance et en revenant sur les échanges ayant eu lieu à distance au plan linguistique lors des cours présentiels ;
- formant l'enseignant à accompagner ses apprenants à distance et à modifier son accompagnement en présence pour soutenir l'apprentissage à distance.

De façon concrète, cela peut se traduire sous la forme de pistes de conception reprises ci-dessous.

Pour sélectionner les contenus, les répartir et les articuler

- Choisir un manuel dont les contenus ne sont pas trop imbriqués.
- Regarder l'intégralité des contenus à traiter pour le niveau ou sous-niveau concerné dans le manuel pour avoir à l'esprit une vision d'ensemble.
- Tenir compte des avantages et des inconvénients des 2 modalités ainsi que des besoins des apprenants pour répartir les compétences entre présence et distance. (Une même compétence peut être travaillée en présence et à distance si nécessaire.)

- Sélectionner les contenus dans le manuel en fonction des compétences que l'on souhaite traiter en présence.
- Prendre de la distance par rapport au manuel comme on le fait habituellement pour tout autre cours en s'autorisant à éliminer des activités, à ne pas l'utiliser de manière linéaire et à « naviguer » dans les unités à traiter.
- Sur Internet, penser à l'objectif recherché pour sélectionner les contenus. (*Attention à utiliser des documents supports libres de droits ou à se procurer les droits d'utilisation et/ou de reproduction desdits documents.*)
- Si l'on décide de proposer des activités autocorrectives déjà existantes issues d'Internet, veiller à bien les sélectionner. (Par exemple, sélectionner des exercices de grammaire avec des « feedbacks » correctifs bien construits.)
- Créer un document « présence-distance » dans lequel insérer au fur et à mesure ce que l'on traitera en présence et à distance. Ce document permettra de s'assurer que les contenus s'agencent bien, qu'il existe un lien voire une progression entre présence / distance / présence, etc. Tout doit venir s'imbriquer comme dans un puzzle.
- Le manuel ne dictera pas la progression du document présence-distance, ce sont au contraire les contenus du manuel sélectionnés qui viendront s'insérer dans ce cadre de conception.
- Durant la rédaction du document présence-distance, penser la présence comme une phase de réalisation de la tâche préparée à distance et/ou comme une phase de préparation du cours à distance, et penser la distance comme une phase de réemploi des contenus vus en présence et/ou de préparation de la tâche à réaliser lors de la présence suivante.
- Lorsque l'on complète les contenus d'une case « présence » ou « distance » du document présence-distance, toujours avoir en tête au minimum le cours qui précède et celui qui lui succède.
- Ne pas « saturer » les cases de contenus du document présence-distance, notamment pour les cours en présence afin de laisser une marge de manœuvre à l'enseignant. (Il pourra ainsi ajouter ses propres activités et réaliser des activités métacognitives.)

Pour créer les cours et les structurer

- Avoir conscience qu'approche communicative en présence et perspective actionnelle à distance sont relativement complémentaires (par exemple, notamment si l'on n'est pas en milieu francophone, l'approche communicative, grâce aux jeux de rôles, se prête mieux aux interactions de services - à la banque, à la boulangerie, etc. - que la perspective actionnelle).
- Se baser sur le document présence-distance pour créer les cours.
- Bien évaluer le temps de didactisation pour prévoir précisément ce que le budget imparti permet de réaliser (songer aux activités autocorrectives notamment pour la CO, la CE, les exercices de grammaire).
- Concevoir une structure-type (avec les différents moments) pour le cours en présence et pour la tâche à distance.
- Pour la partie à distance, partir toujours de la tâche pour construire le scénario pédagogique (partir du résultat et aller à rebours).
- Ne pas oublier qu'il est préférable de bâtir des tâches simples (mono-tâches), dont les sous-tâches ne sont pas trop interdépendantes, surtout si le public n'est pas très autonome ou si le rythme de l'alternance présence/distance est soutenu.
- Penser à ne pas tout axer sur le sens, sur l'action en ligne mais à proposer des activités transversales sur la langue à distance et des aides (des conjugueurs, des grammaires en ligne, des dictionnaires).
- Limiter les tâches réelles, elles peuvent « effrayer » les apprenants et s'avérer contre-productives.
- Si l'apprenant n'est pas le bailleur, dans la mesure du possible, créer des tâches en correspondance avec les besoins réels des apprenants et non avec les désirs du bailleur.
- Adapter le scénario de communication au degré d'autonomie des apprenants, au rythme et à la durée des cours (quand les cours ont lieu à un rythme soutenu et/ou que les apprenants ne sont pas très autonomes, éviter le travail collaboratif pour privilégier la coopération).
- Privilégier les forums et les devoirs aux outils comme le wiki ou le glossaire car, généralement, les apprenants n'en ont aucune connaissance ni pratique préalable.

- Lors de la didactisation, penser à ne pas multiplier les activités à l'écrit (1 forum et 1 devoir par scénario suffisent), les apprenants n'y étant généralement pas habitués.

Pour accompagner les apprenants

Via les professeurs-tuteurs

- Inciter les professeurs-tuteurs à s'approprier le dispositif via la lecture attentive du document présence-distance, puis à le modifier, à le personnaliser comme tout autre cours. (ex. : inviter les enseignants à simplifier, à adapter les consignes du scénario en ligne, à les personnaliser.)
- Expliquer aux enseignants que leur rôle va changer aussi en présence ; bien les former à leur nouveau rôle de professeur-tuteur en présence et à distance qui consistera entre autres à garantir l'articulation entre les 2 modalités de la formation de différentes façons : en effectuant des liens thématiques entre présence et distance, en réalisant des activités métacognitives en présence pour mettre en évidence les avantages de la distance, le lien entre les compétences travaillées en présence et à distance (notamment grâce à un retour linguistique sur les échanges en ligne au début du cours présentiel), en faisant réaliser des tâches préparées à distance lors du cours présentiel, etc.
- Créer un espace pour soutenir les tuteurs en mettant des documents à leur disposition, en ouvrant des forums de discussion pour leur permettre d'échanger sur leur pratique.
- Désacraliser la plateforme et former les professeurs-tuteurs à l'utiliser sur le plan technique, puis former les professeurs-tuteurs à former eux-mêmes leurs apprenants à l'utilisation technique de la plateforme.
- Favoriser l'autonomisation des apprenants en leur fournissant une aide méthodologique comme leur rappeler la nécessité de participer en ligne et de respecter les délais, en renforçant la dynamique de groupe lors du présentiel, en soutenant en présence la motivation des apprenants par rapport à la distance, en se montrant disponible et bienveillant à distance.
- Former les professeurs-tuteurs à tutorer les forums, à susciter les échanges, à modérer les discussions, à trouver un ton convivial, à encourager, à adapter leur fréquence d'intervention en ligne pour être présents à distance (mais pas omniprésents) dans leurs réponses aux apprenants en reprenant une partie de leurs propos tout en les reformulant d'une façon plus correcte.

- Insister sur les corrections des productions à distance, elles doivent être faites systématiquement et rendues de préférence lors du cours présentiel suivant.
- Rédiger si possible une charte des professeurs-tuteurs avec les intéressés.

Via la plateforme

- Se servir de toutes les fonctionnalités automatiques de la plateforme qui peuvent soutenir l'apprenant au plan de la participation, de la motivation (par exemple, on peut paramétrer la plateforme pour signaler l'arrivée d'un nouveau message sur forum, etc.).
- Rédiger des consignes simples est une façon d'accompagner les apprenants.
- Lors de la conception d'exercices autocorrectifs, rédiger des commentaires permettant la réflexion des apprenants.
- Sur la feuille de route pour apprenants, en ligne, mentionner ce qui a été fait durant la présence précédente et ce qui est à faire pour la présence suivante de manière à insister sur le lien entre présence et distance.

Conclusion

Cette mouture du *FlexiCours®* ayant donné satisfaction aux utilisateurs, le modèle de conception a été adopté tel quel et mis en œuvre pour la création des sous-niveaux suivants jusqu'à épuisement des subsides du fonds TICE. En l'absence de financement extérieur, il convient à présent de trouver des stratégies pour assurer la pérennité du produit et son développement. La direction de l'AFBE a d'ores et déjà confirmé son soutien en finançant in extenso la conception du sous-niveau Intermédiaire c. Si l'on ne peut que saluer l'engagement financier et moral de l'institution, il n'en reste pas moins qu'il apparaît essentiel de trouver des appuis extérieurs, les coûts de conception étant élevés.

Bibliographie

Alliance française de Bruxelles-Europe. (2010). *Cahier des charges des enseignants des cours OIF*.

Amiot, M.-H., Riehl, L. & Soignet, M. (2006). *Objectif diplomatie, le français des relations européennes et internationales*. Paris : Hachette.

Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

Bourguignon, C. (2007). Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action. « n. p. ». *Site de l'Association des professeurs de langues vivantes*. Consulté en août 2011 : <http://www.aplv-languesmodernes.org/?article865>

Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., ... Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur : une typologie des dispositifs hybrides. *Distances et Savoirs*, 2011/1, Vol. 9, pp. 69-96. Consulté le 15/08/2011 : <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-1-page-69.htm>

Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 2006/4, Vol. 4, pp. 469-496. Consulté en juillet 2011 : <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm>

Chaubet, F. (2004). L'Alliance française ou la diplomatie de la langue (1883-1914). *Revue historique*, 2004/4, n° 632, pp. 763-785. doi : 10.3917/rhis.044.0763

Centre International d'Etudes Pédagogiques. (n.d.). *Présentation du TCF-RI*. Texte consulté en août 2010 : <http://www.ciep.fr/tcfri/presentation.php>

Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Dejean, C. & Mangenot, F. (2005). Tâches et scénario de communication dans les classes virtuelles. In *Actes des 35^e et 36^e rencontres. Les cahiers de l'Asdifle n°17. Les usages des TICE en FLE/FLS*, pp. 310-321. Paris.

Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? *Distances et Savoirs*, 1/2003, Vol. 1, pp. 19-46. Consulté en août 2012 : www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2003-1-page-19.htm

Deschryver, N. (2008). *Interaction sociale et expérience d'apprentissage en formation hybride*. (Thèse de doctorat, Université de Genève). Consulté en janvier 2013 : <http://tecfa.unige.ch/perso/deschryv/>

Deschryver, N., Lameul, G., Peraya, D. & Villiot-Leclercq, E. (2011). Quel cadre de référence pour l'évaluation des dispositifs de formation hybrides ? In *Actes du 23^e colloque de l'Admée-Europe – Evaluation et enseignement supérieur*. Paris : Université Paris Descartes. Consulté le 23 avril 2013 : <http://archive-ouverte.unige.ch/vital/access/manager/Repository/unige:21668>

Develotte, C. & Mangenot, F. (2010). Former aux tutorats synchrone et asynchrone en langues. *Distances et Savoirs*, 2010/3, Vol. 8, pp. 345-359. Consulté en août 2011 : <http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/docs/develotte-mangenot-tutorat.pdf>

Ecoutin, E. (2001). Mise en œuvre des plates-formes pour la formation ouverte et à distance. Fiche pratique n° 4 : les fonctions d'accompagnement. *Site de CentreInffo*. Consulté en juillet 2011 : <http://www.centre-inffo.fr/Fiches-pour-la-mise-en-place-d-une.html>

Ferry, J. (1885). Les fondements de la politique coloniale. *Site de l'Assemblée nationale*. Consulté en juin 2010 : <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/Ferry1885.asp>

Gassier, S. (2007). *L'enseignement du français à visée professionnelle : le cas d'un public de diplomates européens débutants - Quelle méthode pour quels enjeux et quels besoins ?* (Rapport de stage de master 2 à finalité professionnelle en Sciences humaines, Sciences sociales - mention Langage, Diffusion, Francophonie, Echanges - spécialité Diffusion du français, Université de Rouen).

Guichon, N. (2006). *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys.

Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

Guo, J. (2010). Dispositif hybride d'enseignement-apprentissage du chinois langue étrangère : conception et retour sur expérience. In *Actes de la journée d'études Didactique des langues et TICE, coordonnés par Jean-Jacques Quintin* (pp. 67-76). Grenoble : Université Stendhal Grenoble 3. Consulté en août 2011 : http://www.u-grenoble3.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?ID_FICHIER=1300115293946

HY-SUP projet européen (2009-2012). *Site de HY-SUP* : <http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/webapp/website/website.html?id=1578544>

Janitza, J. (2002). L'enseignement des langues vivantes étrangères : Une proposition d'utopie réaliste. [Numéro spécial, janvier 2002]. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, pp. 58-65. Paris : CLE International.

Lemeunier, V. (2006). Elaborer une unité didactique à partir d'un document authentique. « n. p. ». *Site de Francparler*. Consulté en juillet 2012 : <http://francparler-oif.org/FP/dossiers/lemeunier2006.htm>

- Lignon, E. & Tea, E. (2010). Gérer les contraintes d'une formation hybride : le cas du dispositif «EnForCE». In *Actes de la journée d'études Didactique des langues et TICE*, coordonnés par Jean-Jacques Quintin (pp. 15-32). Grenoble : Université Stendhal Grenoble 3. Consulté en août 2011 : http://www.u-grenoble3.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?ID_FICHIER=1300115293946
- Lisowski, M. (2010). FOAD, l'e-tutorat. In *Actualité de la Formation Permanente n° 220* (pp. 43-56). Site de Centre Inffo. Consulté en juillet 2011 : <http://www.encyclopedie-de-la-formation.fr/L-e-tutorat.html>
- Louveau, E. & Mangenot, F. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris : CLE International.
- Macquet, P. & Tauzer-Sabatelli, F. (2005). La formation des diplomates à Bruxelles : « des dispositifs tout à distance » aux dispositifs mixtes. In *Actes des 35^e et 36^e rencontres. Les cahiers de l'Asdifle n°17. Les usages des TICE en FLE/FLS*, pp. 89-96. Paris.
- Mangenot, F. & Penilla, F. (2009). Internet, tâches et vie réelle. *Le français dans le monde, Recherches et applications n° 45*, pp. 82-90. Paris : CLE International.
- Nissen, E. (2006). Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides. [Numéro spécial, juillet 2006]. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, pp. 44-58. Paris : CLE International.
- Nissen, E. (2007). Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, Vol. 10, n°1, pp. 129-144. Revue en ligne : <http://alsic.revues.org/>
- Nissen, E. (2009). Formation hybride vs. présentielle en langues : effets sur la perception des apprenants liés au mode de formation et à l'encadrement pédagogique. *Les Cahiers de l'Acedle*, Vol. 6, n° 1, pp. 197-220. Consulté en septembre 2011 : <http://acedle.org>
- Nissen, E. (2011a). Analyser les rôles du tuteur dans une formation hybride : distinguer les interactions verbales à distance et en présentiel. In Nissen, E., Poyet, F. & Soubrié, T. (dir). *Interagir et apprendre en ligne*, « n. p. ». Grenoble : Ellug. Consulté en août 2012 : http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/file/Nissen2011_interagir-et-apprendre.pdf
- Nissen, E. (2011b). Variations autour de la tâche dans l'enseignement/apprentissage des langues aujourd'hui. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, Vol. 14, 2011, « n. p. ». Revue en ligne : <http://alsic.revues.org/2344>
- Ollivier, C. (2010). Approche interactionnelle, tâches de la vie réelle et didactique invisible sur le web 2.0 : pour plus d'authenticité et moins de simulation. « n. p. ». *Blogue de Christian Ollivier*. Consulté en avril 2011 : <http://eurofle.wordpress.com/articles/>
- Orsenna, E. (2010). *Entretien avec Jacques Paugam sur l'importance de la langue écrite*. [Audio en ligne]. Consulté en juillet 2012 : <http://www.canalacademie.com/apprendre/fiche.php?id=61>

Peraya, D. (2007). Pédagogie universitaire et TIC : regards sur l'hybridation et ses impacts. In *Vers un changement de culture en enseignement supérieur : regards sur l'innovation, la collaboration et la valorisation. 24^e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire*. (pp. 1-11). Montréal, Québec : Université de Montréal. Consulté en août 2011 : <http://archive-ouverte.unige.ch/vital/access/manager/Repository/unige:17703>

Peraya, D. (2008). Un regard critique sur les concepts de médiatisation et de médiation. Nouvelles pratiques, nouvelle modélisation. In *Les Enjeux de la formation et de la communication, 2008, Suppl.* Consulté en août 2012 : http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2008-supplement/Peraya/

Peraya, D. (mai 2012). Symposium Hy-Sup à l'AIPU 2012 Partie 1 Claire Peltier, Daniel Peraya. [Vidéo en ligne]. Consultée en juin 2013 : <http://www.youtube.com/watch?v=kP5Bj3HAbcA>

Peraya, D., Peltier, C., Leclercq, E., Nagels, M., Morin, C., Burton, R. & Mancuso, G. (2012). Typologie des dispositifs de formation hybrides : configurations et métaphores. In *Actes du 27^{ème} Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU)* (pp. 147-155). Trois-Rivières, Québec : Université du Québec à Trois-Rivières. Consulté en avril 2013 : https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=2220&owa_no_fiche=47&owa_apercu=N&owa_imprimable=N&owa_bottin=

Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. A propos de l'évolution parallèle des modèles d'innovation et de conception en didactique des langues-cultures et en management d'entreprise. In *Conférence plénière, XIV^e Congrès RANACLES. Poitiers*. [Diaporama en ligne]. Consulté en août 2010 : http://www.ranacles.org/index.php?Itemid=20&catid=7:articles-seminaires&id=18:congres-2006-poitiers&option=com_content&view=article

Puren, C. (2008). Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels. *Site de l'Association des professeurs de langues vivantes*. Consulté en juin 2011: <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1409>

Puren, C. (2009). Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. *Le français dans le monde, Recherches et applications* n° 45, pp. 154-167. Paris : CLE International.

Rice IV, W.H. (2008). *Le guide du e-learning avec Moodle version 1.9*. Paris : Pearson Education France.

Rosen, E. (2009). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *Le français dans le monde, Recherches et applications* n° 45, pp. 6-14. Paris : CLE International.

Rösler, D. & Würffel, N. (2010). Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprache Deutsch Heft 42/2010 - Blended Learning*, pp. 5-11. Hueber Verlag. Consulté en juillet 2011 : http://lehrerraum.files.wordpress.com/2010/11/fremdsprache-deutsch1-heft-42-2010-d0b2d192e2809c-blended-learning-978-3-19-669183-2_42.pdf

Rösler, D. & Würffel, N. (2010). Aktuelles Fachlexikon. *Fremdsprache Deutsch Heft 42/2010 - Blended Learning*, pp. 61-62. Hueber Verlag. Consulté en juillet 2011 : http://lehrerraum.files.wordpress.com/2010/11/fremdsprache-deutsch1-heft-42-2010-d0b2d192e2809c-blended-learning-978-3-19-669183-2_42.pdf

Soubrié, T. (2008a). 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 (ALSIC)*, Vol. 11, n° 2, pp. 105-127. Revue en ligne : <http://alsic.revues.org/>

Soubrié, T. (2008b). Un nouveau cadre pour la conception d'activités TICE : la perspective actionnelle du CECR. In *Journée scientifique « Ensinar e aprender linguas e culturas estrangeiras hoje : que perspectivas ? »*, 24 septembre 2007, Universidade do Porto. Porto : Areal Editores. Consulté en juin 2010 : <http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/file/Porto07.pdf>

Soubrié, T. (2010). Internet au service de la tâche : un travail d'ajustements. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, Vol. 7, n° 1, pp. 6-17. Revue en ligne : <http://www.ritpu.org/>

Van der Maren, J.-M. (2003). La recherche appliquée en pédagogie – Des modèles pour l'enseignement. Bruxelles : De Boeck & Larcier s.a.

Table des annexes

Annexe 1 Extrait du document présence-distance, niveau élémentaire b	128
Annexe 2 Extrait des documents de la 1 ^{re} formation au tutorat	129
Annexe 3 Enquête de satisfaction – version 2 du <i>FlexiCours</i> ®.....	131
Annexe 4 Extrait de la transcription de l’entretien n°1	135
Annexe 5 Synthèse des enquêtes des apprenants- évaluation version 1	140

Annexe 1

Extrait du document présence-distance, niveau élémentaire b

Niveau A2.1 (2/2 élémentaire b) - SEMAINE 3 - Scénario à distance

„Près du pont de l’Alma“	
Planifier un voyage à Paris	
Etape 1	Vous voulez aller passer deux jours à Paris. Vous regardez les recommandations d’Objectif diplomatie page 68. Qu’en pensez-vous ? Avez-vous d’autres visites à conseiller ? Discutez-en sur le forum ci-dessous. Vous cherchez quelque chose d’original à faire. Votre professeur vous parle de la visite des égouts de Paris et vous envoie ce lien. Lisez la page et regardez la vidéo pour vous informer. Vérifiez que vous avez bien compris en faisant les exercices ci-dessous.
Etape 2	Vous êtes décidé, vous allez donc chercher un hôtel près du Pont de l’Alma. Cherchez sur Internet puis, sur le forum, allez dans un fil de discussion (3 personnes maximum par fil de discussion), discutez et mettez-vous d’accord sur un hôtel. A la fin de votre fil de discussion, présentez-le et dites pourquoi votre groupe l’a choisi. Les autres participants liront ensuite votre présentation. Allez sur chaque fil de discussion et découvrez les hôtels proposés par les autres participants. Dites ce que vous en pensez, si vous changez d’avis ou si vous préférez loger dans l’hôtel que vous avez choisi. Expliquez pourquoi. Vous voulez savoir ce que vous pouvez faire d’autre dans le quartier. Allez sur le site de la RATP et cherchez le plan du quartier http://www.ratp.fr/ . Regardez attentivement quels monuments se trouvent à proximité des égouts de Paris. Pensez à utiliser la fonction loupe  du plan. Faites également une recherche rapide sur un moteur de recherche en tapant : Pont de l’Alma. Sur le forum, décrivez les activités intéressantes.
Etape 3	Préparez une liste de 2 ou 3 restaurants où vous voulez manger à Paris et apportez-la en classe.

SEMAINE 4

Niveau A2.1 (2/2), Objectif Diplomatie : unité 6 – p 71

Cours en présence semaine 4 : Suggestions d’activités

Activités		TEMPS (min.)		SUPPORTS
1	IO	30	Discussion sur Paris : se baser sur les échanges forum pour préparer un questionnaire et parler des restaurants (cf. liste préparée par les apprenants)	
2	Vocabulaire	15	Faire un remue-méninges sur le vocabulaire de base du restaurant (couverts, menu, carte, entrée, plat principal, fromages, dessert, une réservation etc.)	Aborder vaguement p 71
3	Grammaire	15	Remédiation en fonction des difficultés relevées en ligne.	
4	EE+IO	30	Faire réaliser un quiz sur Paris aux apprenants (avec au moins 1 question sur un quartier, un autre sur un resto et une sur un monument, musée à visiter) + jouer	
5	Total	90’		

Annexe 2

Extrait des documents de la 1^{re} formation au tutorat

Forum : l'échange de logements
par l'enseignante, vendredi 13 octobre 2009, 15:27

Connaissez-vous des personnes qui pratiquent l'échange d'appartements ? Aimeriez-vous essayer ? Pourquoi ? Quels pays vous attireraient, quels pays éviteriez-vous, pourquoi ? :)

Re: Forum : l'échange de logements
par k.n., mardi 10 novembre 2009, 19:09

Je ne connais personne qui pratique l'échange d'appartements, mais un de mon film préféré s'agit de la même situation. Il s'appelle "The Holiday", et dans ce film une femme américaine et une femme anglaise ont échangé d'appartements avant Noël.

Je pense que c'est une vraiment bonne idée et je voudrais essayer un jour, mais beaucoup de sincérité est nécessaire.

Je voudrais visiter la France peut-être d'abord, parce que je voudrais voir l'appartement d'un/e vrai/e Français/e. Et Carole dans la petite vidéo avait raison: Paris reste la destination préférée des touristes.

(Je suis désolée, je n'ai pas du temps pour chercher des accents maintenant, parce que j'ai deux semaines de boulot et je dois finir ces projets. ☹)

nk

Re: Forum : l'échange de logements
par v. j., mardi 10 novembre 2009, 20:33

J'ai pensé au film The Holiday aussi, je l'aime beaucoup (pour Jude Law notamment).

N. a raison que sincérité est nécessaire pour faire un échange d'appartement. Sans sincérité, ce n'était pas possible.

Re: Forum : l'échange de logements
par v. j., mardi 10 novembre 2009, 20:19

Je ne connais pas de personnes qui pratiquent l'échange d'appartement comme dans le reportage. Mais quand mes parents étaient aux vacances l'été dernier, une cousine de ma mère et son mari sont restés dans leur maison pour une semaine. Ils sont d'une autre ville et par ce que le père de la cousine était malade, ils ne voulaient pas partir à l'étranger pour vacances, donc ils sont restés aux Pays Bas, dans la campagne.

Les appartements où j'ai habité jusqu'à maintenant ne sont pas très conviviaux pour faire un échange, par ce que j'ai toujours vécu en colocation (partageant la salle de bain ou la cuisine) et en général c'est pas bon pour mes colocataires si il y a des étrangers dans la maison, je pense. Mais quand j'aurais une maison convenant un jour, je serai intéressée à essayer l'échange d'appartement.

C'est une bonne occasion de visiter une autre ville et avoir un 'chez moi' là-bas. Un hôtel peut être bon, mais une vraie maison est plus agréable et humaine qu'une chambre standard (si les propriétaires

ont un bon goût!). On peut voir comment vivent les gens locaux. Il n'y a pas de pays que j'éviterai, mais il y en a quelques en tête de ma liste, des pays que j'aimerais aller les années prochaines : l'Argentine, l'Indonésie, les états Baltics, la Suède, le Japon. La seule chose que je n'aimerais pas est dormir au lit d'un étranger et qu'un étranger dorme dans le mien.

Re: Forum : l'échange de logements
par w.a., mercredi 11 novembre 2009, 23:51

Moi aussi, comme N. et J., je ne connais personne qui a profité de changement de logement. Mais, en fait, j'ai déjà ecûté à cette possibilité et j'ai pensé de faire le changement. A mon avis c'est d'abord un bon moyen pour faire vos vacances moins cher, et deuxièmement- et plus important- c'est un moyen magnifique pour vivre la vie locale, pas touristique et plus authentique. De cette façon, je voudrais visiter le pays d'Amérique du Sud, comme le Brésil ou le Pérou (si c'est possible), parce que je crois que la vie dans ces pays est particulièrement intéressante pour les européens.

A vous : Imaginez une réponse possible de l'enseignant sur forum.

Re: Forum : l'échange de logements
par l'enseignant(e), vendredi 13 novembre 2009, 19:21

Annexe 3
Enquête de satisfaction – version 2 du FlexiCours®

 ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE af Alliance française BRUXELLES-EUROPE <i>Centre Européen de Langue Française</i>	Flexi-Cours® POUR DIPLOMATES UE, ACP ET JOURNALISTES ACCRÉDITÉS UE Session : janvier – mars 2011
QUESTIONNAIRE DE SATISFACTION Fin de parcours	

Flexi-Cours® élémentaire ☐ a ☐ b ☐ c ☐ d **Jour :**

Enseignante :

Feel free to answer in english.

Avez-vous régulièrement suivi le cours en présence ? ☐ Oui ☐ Non
 Si non, pourquoi ?

.....

Avez-vous régulièrement participé au cours en ligne ? ☐ Oui ☐ Non
 Si non, pourquoi ?

.....

1. Quel est votre degré de satisfaction générale sur ce Flexi-Cours® ?

++	+	-	--

2. Organisation générale : comment jugez-vous...

	++	+	-	--
l'information avant le début du <i>Flexi-Cours®</i>				
l'information le premier jour du <i>Flexi-Cours®</i>				
l'information et l'aide de votre professeur pendant toute la session				
le rythme de cette session (1 cours par semaine + 1 cours en ligne)				

3. Comment jugez-vous les progrès effectués au cours de cette session ?

++	+	-	--

4. Comparé à un cours en classe habituel, pensez-vous que le *Flexi-Cours®* vous a aidé à travailler votre français...

☐ plus

☐ autant

☐ moins

Pourquoi ?

.....

.....

5. Comparé à un cours en classe habituel, pensez-vous que le *Flexi-Cours®* vous a aidé à travailler votre français de manière... ☐ plus efficace ☐ identique (pareil) ☐ moins efficace

5.bis Comparé à un cours en classe habituel, comment avez-vous trouvé les rapports au sein du groupe ?

☐ plus sympathiques

☐ aussi sympathiques

☐ moins sympathiques

6. La méthode de travail du *Flexi-Cours®*

	++	+	-	--
En général, comment jugez-vous...				
La première semaine de présentation (présence + distance)				
Les thématiques abordées en classe				
Les thématiques abordées en ligne				
L'articulation entre les cours en classe et les cours en ligne				
Le rythme de travail				
La quantité de travail				

En classe, comment jugez-vous...				
Le manuel <i>Objectif Diplomatie</i> , Hachette FLE				
Les activités d'expression orale				
Les activités de grammaire				
La disponibilité de l'enseignante (réponse à vos questions encouragements...)				
Vos commentaires sur les cours en classe :				
En ligne sur la plateforme, comment jugez-vous...				
Les documents oraux (vidéos, audios)				
Les documents écrits (articles, textes)				
Les exercices de compréhension (orale et écrite)				
Les échanges sur les forums				
Les activités de production écrite individuelle (devoirs)				
Les exercices de grammaire				
La participation de l'enseignante (sur les forums, par courriel, pour la correction de devoirs, etc.)				
Sur la plateforme, quelle activité aimez-vous le plus ? <i>(Cochez une ou plusieurs réponses)</i> ☐ Vidéo (et exercice) ☐ Texte (et exercice) ☐ Forum ☐ Devoir ☐ Exercices de grammaire Sur la plateforme, quelle activité aimez-vous le moins ? <i>(Cochez une ou plusieurs réponses)</i> ☐ Vidéo (et exercice) ☐ Texte (et exercice) ☐ Forum ☐ Devoir ☐ Exercices de grammaire				
Vos commentaires sur les cours en ligne :				

7. Votre utilisation de la plateforme

a) Comment trouvez-vous l'utilisation (technique) de la plateforme ?

☐ très facile ☐ assez facile ☐ assez difficile ☐ très difficile

b) Où consultez-vous la plateforme ?

☐ au travail ☐ chez vous ☐ autre :

c) À quel(s) moment(s) de la semaine consultez-vous la plateforme ? *(plusieurs réponses possibles)*

☐ en semaine (de lundi à vendredi) ☐ le samedi ☐ le dimanche

d) À quel moment de la journée consultez-vous la plateforme ? *(plusieurs réponses possibles)*

☐ le matin ☐ l'après-midi ☐ le soir ☐ la nuit

e) À quel rythme consultez-vous la plateforme ?

☐ tous les 2 jours ☐ tous les 3 jours ☐ tous les 4 jours ☐ autre :

Annexe 4

Extrait de la transcription de l'entretien n°1

C : Alors, est-ce que tu pourrais me dire un peu quel est le bilan que tu as tiré de cette première session d'une manière globale ?

M : Mes impressions ?

C : Oui, voilà.

M. : Eh, bien, je dirais que le bilan est mitigé, c'est-à-dire que j'avais pas l'impression que le cours, que cette forme-là, que le *FlexiCours*®, apportait plus ni n'enlevait quoi que ce soit par rapport à un cours en présence, bihebdomadaire.

Et donc, pour moi, c'était quand même, un petit peu frustrant parce que j'avais envie de participer à l'expérience en me disant que, nécessairement, j'allais découvrir des choses - et ça c'est vrai, j'en ai découvert - mais aussi que ça allait être plus efficace, c'est-à-dire j'allais obtenir un meilleur résultat ou un résultat différent.

C : Par exemple, tu parles d'efficacité. En fait, tu t'attendais à quelle efficacité ?

M : J'avais rien de... parce que je ne savais pas où j'allais non plus, parce que je ne connaissais ni l'outil ni..., et puis je n'avais pas moi-même d'objectifs personnels, en me disant voilà on va travailler ça et donc je n'avais rien de concret mais, ce qui me plaisait bien, ce qui aurait dû marcher, en fait, c'est que effectivement il y avait de la place pour toutes les compétences, alors que normalement, moi, je négligeais ; – moi, je néglige, d'ailleurs, dans mes cours en présence – la production écrite et bien sûr l'interaction écrite, il n'y en a pas. Là, il y en avait et donc, j'avais de l'amplitude pour travailler l'oral, la grammaire et l'oral, donc tous mes cours en présence étaient formatés sur un même modèle. On commençait par une dictée, soit thématique, soit grammaticale, par rapport au manuel et puis on travaillait le point de grammaire si y en avait un ou le point lexical et puis, mais ce qui représentait finalement 30 min. Et puis pendant 1h, on pratiquait à l'oral. On pouvait pratiquer à travers des exercices structuraux ou bien à travers des discussions que j'écoutais et que je corrigeais après, et à la fin du cours, on regardait la semaine suivante ensemble.

C : Est-ce que tu as eu beaucoup de temps pour travailler l'expression orale ?

M : Pour moi, oui. J'en ai pas eu moins. Je veux dire que je n'en ai pas eu moins que dans un cours bihebdomadaire, mais c'est vrai que l'oral, c'est ma signature. C'est quelque chose que j'ai toujours privilégié et j'ai toujours trouvé de la place pour l'oral. Maintenant, je pense, qu'eux avaient le sentiment d'en faire moins.

C : D'où ça peut venir ?

M : Je ne sais pas.

C : Ca veut dire, est-ce que tu veux dire, je sais pas... pour préciser, est-ce que tu veux dire que comme tu viens de dire que c'était ta signature, est-ce que habituellement quand tu as les 2 cours en présence, tu ne fais que de l'oral pratiquement ?

M : Oui.

C : Et du coup, un cours en moins en présence donc forcément moins d'oral puisque d'habitude tu ne fais entre guillemets « que de l'oral ».

M : Bien sûr, bien sûr. Oui, forcément ! Oui, mais ceci dit c'était une classe que je ne connaissais pas du tout, donc c'était vraiment la première fois qu'on s'est rencontrés, je ne sais même pas qui ils avaient eu avant, s'ils étaient là avant, donc...

C : Ok. Et en ligne, les activités ...

M : Alors, en ligne, moi je trouvais...disons qu'en ligne...de toute manière je trouvais le projet d'emblée super, vraiment enthousiasmant, vraiment intéressant, je trouvais que c'était riche, c'était plein d'activités et que tout ce que moi, je ne faisais pas et je négligeais, ça allait enfin pouvoir être travaillé, sans que moi ça me demande... voilà un effort ou une compétence particulière... ou quoi. Et effectivement, ils pouvaient travailler en autonomie, c'est-à-dire que je continue à croire que le principe est super intelligent. Que tout ce qui est compréhension orale, ils le travaillent seuls et en tout cas, ils n'ont pas besoin d'un enseignant et en ce qui concerne la production écrite, idem ils la travaillent seuls, même si c'est en groupe, à travers des forums, etc., etc.

C : Quand tu parles d'autonomie, tu trouves qu'ils sont autonomes dans l'apprentissage ?

M : Bah ça, ça leur revient, la réponse leur revient. Si ils ne comprennent pas, qu'ils ne pourront jamais bien parler si ils ne pratiquent pas la compréhension orale, voilà, moi, j'y peux rien, voilà. C'est quelque chose que je répétais dans mes cours : « vous ne pourrez jamais parler si vous ne comprenez pas ». Mais ça, je dirais que c'est leur responsabilité. Moi, personnellement, je trouve que c'est une très bonne formule. Maintenant, je ne l'ai pas testée moi, en tant qu'apprenant, bien sûr. Mais je pense que, en théorie, je trouve que tout doit marcher. Tout doit marcher.

C : Quand tu dis que tu leur disais, que tu leur rappelais que cela leur appartenait, que ça leur revenait, que c'était à eux...

M : Oui, et que c'était nécessaire. Ils ne pouvaient pas faire l'économie de ça. Alors, maintenant il faut regarder les statistiques qui l'a fait qui ne l'a pas fait..., mais je pense que de manière générale, ceux qui étaient en adhésion avec le Flexi pratiquaient, je suppose, les compréhensions orales.

C : Les compréhensions orales, d'après les statistiques, c'est ce qui est le plus pratiqué.

M : Oui, voilà. Comme quoi, ils sont responsables, ils ont compris le message qu'ils ne pouvaient pas faire l'économie de cette compétence-là.

C : Par contre, par rapport à l'écrit ? Alors par exemple, dans les statistiques il ressort que c'est ce qu'ils aiment le moins.

M : Alors, l'écrit, je crois que c'est toujours peu importe Flexi, diplos ou quoi ou qu'est-ce, l'écrit est toujours la compétence négligée. Ce qui est évidemment, très dommage, parce que la priorité est sur un oral que l'on croit le plus efficace et le plus important, ce qui, à mon avis, est un non-sens, mais effectivement je pense qu'il y a plusieurs problèmes qui se posent. Est-ce qu'ils sont dans une communication réelle ? Je pense que le format du forum était aussi très nouveau. Et je crois que c'est compliqué, c'est vraiment compliqué de trouver... Tout le monde n'est pas égal par rapport aux outils Internet et je trouve que le forum c'est vraiment une communication particulière, un format particulier, c'est...il faut aimer et connaître.

C : Est-ce que tu veux dire qu'on a besoin déjà d'une pratique, d'un usage, par exemple les gens qui...

M : Ca aide sûrement. Les gens qui pratiquent vraiment le forum dans leur vie, même à titre passif, juste pour chercher des informations, par exemple pour faire un voyage ou régler un problème de robinet, bien sûr ! Moi, je suis convaincue que la pratique réelle de forums, c'est un grand atout. Ceci dit, il y a quand même une contradiction, par exemple les devoirs étaient aussi peu faits, or là, les devoirs, cela ne demande aucune...ni connaissance, ni...euh ..., c'était tout à fait négligé.

C : A ton avis, pourquoi les apprenants négligeaient les devoirs ?

M : Par paresse, parce que, pour eux, l'écrit ne va rien leur apporter, parce que c'est difficile, parce que ce sont tous un petit peu, même culturellement, des perfectionnistes et donc voilà qui sont un petit peu...qui n'aiment pas les erreurs et qui savent qu'ils en font des milliers, évidemment, sur trois lignes, parce que ce sont des débutants.

C : Donc, tu veux dire quoi ? Qu'ils ont peur de perdre la face dans les devoirs par rapport au prof ou ...

M : Oui et puis cela ne les intéresse pas c'est une compétence qui reste négligée. Ca ne les intéresse pas.

C : Est-ce que les forums c'était plus intéressant ?

M : A mon avis les forums étaient plus intéressants. Alors, sur, je dirais, sur douze personnes, j'avais une participation de 6 personnes, c'est-à-dire qu'il y a des personnes qui n'ont jamais participé ou alors rarement, de manière tellement ponctuelle que pour moi ça s'appelle jamais. Et en revanche, il y en avait quelques-uns qui participaient bien, voire systématiquement.

C : Donc, ça c'était par intérêt ?

M : C'était par intérêt et aussi par ... des personnes responsables par rapport à l'apprentissage. C'était évident que c'était l'intérêt personnel, le jeu etc., etc. Mais aussi ils avaient compris qu'ils devaient passer par là et que c'était tout bénéfice pour eux dans leur apprentissage.

C : Tu penses que ceux-là, ils ont appris plus vite ou mieux...je sais pas ?

M : Forcément, mais ceux-là étaient aussi les meilleurs, étaient aussi les plus prolixes en cours, c'est-à-dire, je retrouvais quand même les profils des forums. Le prolix à l'écrit, je le retrouvais aussi prolix à l'oral. Il n'y avait pas tellement de mystère par rapport à ça. Maintenant, ceci dit, si je dis que le bilan est mitigé, c'est parce qu'effectivement je n'ai pas..., il y a eu aussi beaucoup de frustrations donc parce qu'il fallait utiliser le manuel, je trouvais que la connexion n'était pas heureuse...

C : C'était difficile en fait d'articuler ?

M : Oui, c'était compliqué. Compliqué à tel point que moi, des fois je renonçais carrément. Je laissais tomber la connexion et je disais – bon, voilà.

C : Tu penses que cela, enfin, que cette non-connexion, comme tu l'appelles, cette non-articulation ça pouvait nuire quelque part à une des deux modalités ? En fait, ou en tout cas au cours dans son ensemble au niveau de la représentation pour l'élève aussi ?

M : Oui, parce que, je pense, que les étudiants voyaient que je n'étais pas tout à fait convaincue et que je n'avais pas envie de parler pendant 2h de vêtements mais sous prétexte que c'était sur le... que je savais que c'était sur le forum la semaine d'après...enfin il y a certaines choses, je n'ai pas pu rentrer dans le format. J'ai refusé d'entrer dans le format. Quand on a eu 3 séances, 2 séances sur les vêtements, c'est trop lourd ça, ça n'a pas...ce n'était pas gérable. Là, je sabotais mon cours en fait. Donc, je crois que parfois mon manque de conviction, enfin ce n'est pas un manque de conviction, la connexion, elle n'était pas là, elle était pas faisable. Ou elle était tellement tirée par les cheveux que moi, je n'arrivais pas à l'habiter, que tant pis, je laissais tomber la connexion. Alors évidemment, c'est dommage parce que du coup, il y a moins, je sais que cela était fait dans un esprit d'unité, de cohérence, mais pour moi, cela ne se dessinait pas forcément. C'était un petit peu, vaille que vaille, à la cosaque, voilà, je sentais que c'était un peu forcé parfois. Mais ça c'est normal, c'est la contrainte du bouquin. Ca c'est la contrainte du livre.

C : Tu parles de contrainte du livre mais habituellement, quand tu es en cours tout en présence comment tu fais quand c'est le même thématique pendant 50 ans ?

M : Hmm mais, mais peut-être qu'il y avait une attente qui était frustrée et chez moi et chez l'étudiant et voilà. Par exemple, il y avait les indéfinis dans un thème sur la banque, l'argent, un truc qui a bien marché, il y a beaucoup de choses à faire, beaucoup de choses à dire. Donc nous avons étudié en cours, parce que c'était le programme grammatical, les indéfinis, mais à aucun moment, ils ne peuvent..., ils ne l'ont réinvesti dans le cours à distance et cela c'est super frustrant pour un étudiant qui étudie la grammaire et qui sait qu'il doit la réutiliser.

C : Est-ce que tu veux dire qu'en ligne on mise finalement trop sur le sens et pas assez sur la langue ?

M : Absolument. C'est parce que effectivement, on est plus sur un travail de tâche aujourd'hui que sur du réemploi. Mais si il n'y a pas de réemploi, il n'y a pas d'acquis, pas d'ancrage et donc moi aussi, je pense qu'il y a parfois.... la connexion au niveau débutant, elle doit être systématique. Mais vraiment systématique, c'est-à-dire « vous devez réutiliser... ». Cela doit être présent dans la consigne.

C : Une consigne finalement grammaticale ajoutée, en fait ?

M : Absolument, mais qu'ils le fassent ou pas cela n'a pas d'importance. Mais c'est ça la cohérence pour eux, plutôt que voilà « vous avez appris à réserver dans un restaurant parce que vous avez entendu une vidéo qui vous le permet », non ! Parfois cette cohérence était forcée, alors que imposer un usage : « voilà, tiens j'ai appris ça mardi, maintenant je dois l'écrire le jeudi ». Pourquoi pas ? Alors, évidemment c'est très grammatical, c'est un peu vieille école et tout, et ce n'était pas le souhait de ce que vous avez conçu.

C : Tu penses que cela, ça conviendrait mieux ?

M : Ca conviendrait mieux à ce niveau.

C : Et aussi aux attentes de l'élève ?

M : Tout à fait. Aux attentes de l'élève, pas aux miennes. C'est que ce sont des personnes qui sont très structurées, qui ont une approche hyper grammaticale de la langue et qui sont en demande de grammaire. Finalement ils aiment bien ça quand c'est bien enseigné, quand c'est précis. Moi, je trouve que la demande de grammaire est extrêmement forte. Elle est dans mes cours, toujours, les généralistes, les stagiaires, tous.

C : Dans les élémentaires ?

M : Dans les élémentaires. Ils aiment bien, si l'on trouve la bonne approche, ils sont... et ils en redemandent, c'est-à-dire que avec ce groupe, j'ai révisé, j'ai revu, par exemple, les pronoms compléments qui me paraissent très importants à l'oral et ils étaient contents ! Et je pense que s'ils retrouvent, donc, cette connexion, c'est facile à lier. Donc je disais c'est un public qui est super structuré, qui a une approche totalement grammaticale des langues étrangères, pas forcément la leur s'ils sont anglophones, mais en général oui. Et donc voilà, un public qui se retrouve dans ce format qui est connu.

C : En fait, en ligne, il n'y avait pas de possibilité de faire de grammaire ?

M : Il n'y en avait aucune, sauf si eux s'astreignaient, ce que moi, je ne faisais pas forcément. Alors ce que je faisais de temps en temps, c'est que je mettais à droite : « vous voulez des exercices ? » J'ai mis des pronoms relatifs par exemple.

C : Ha oui ?

M : C'est très bien, ils aiment bien, je pense qu'ils l'ont fait, j'avais l'impression que c'était bien pour eux. Mais cela devrait être beaucoup plus explicite, ça devrait interne à la consigne, à l'expression écrite, que ça soit dans le devoir ou que ça soit dans l'interaction écrite. L'interaction écrite ce serait dommage de trop y toucher : je trouve que rester dans la communication réelle, c'est important. Mais pourquoi pas dans le devoir ? Et là, donc, on toucherait les deux profils ! Le profil de l'étudiant vraiment purement grammatical qui n'est pas très intéressé par ces interactions écrites - parce qu'il n'y croit pas, parce que cela ne l'intéresse pas - qui ne les ferait pas mais qui aurait quand même la possibilité de travailler de manière un peu systématique sa grammaire dans le devoir, et puis, etc.

Annexe 5

Synthèse des enquêtes des apprenants- évaluation version 1

SYNTHESE QUESTIONNAIRE DE SATISFACTION

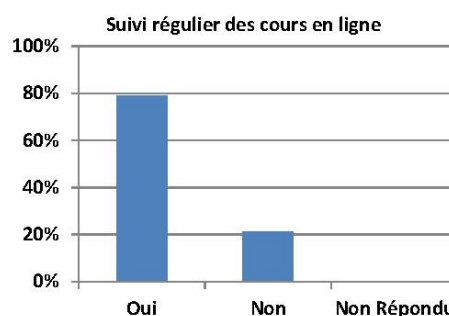
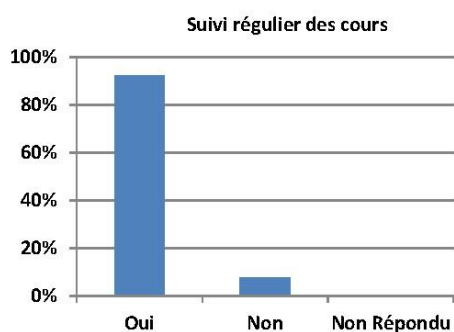
BILAN DES CLASSES ELE

FLEXI COURS

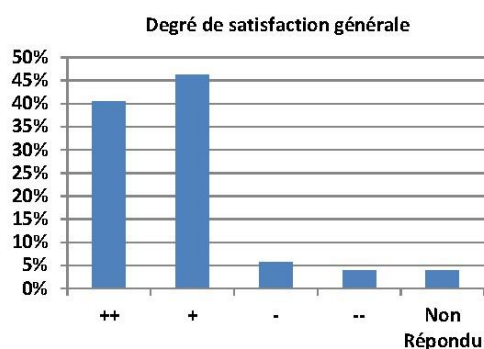
Niveau : ELE

Réalisé sur un échantillon de 52 personnes

1. Participation aux cours :

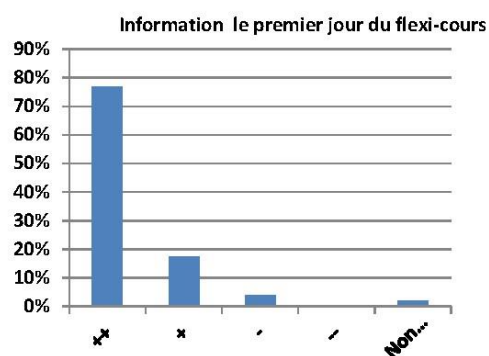
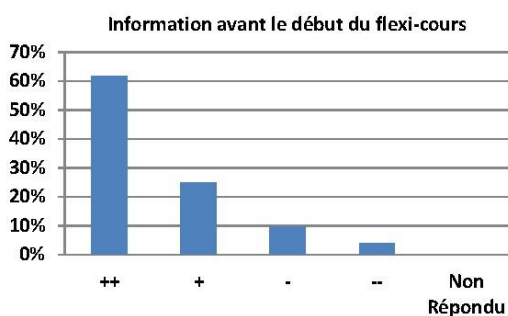


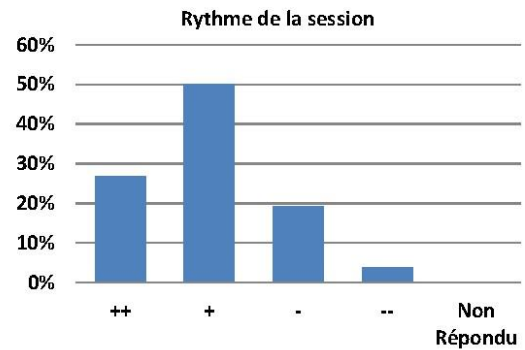
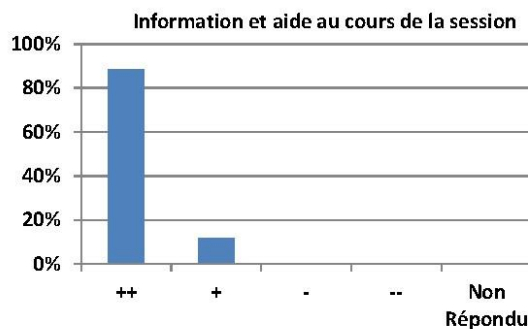
2. Satisfaction générale du flexi-cours :



3. Organisation générale :

Comment jugez-vous ?



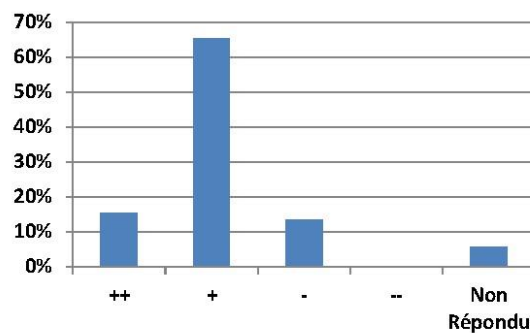


Commentaires des élèves :

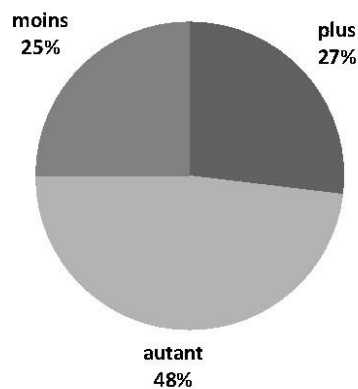
- Cours en ligne bien présentés et bien organisés
- Suggestion de plusieurs élèves de 2 cours traditionnels par semaine et laisser la plateforme pour le week-end
- Une grande majorité des élèves souhaitent parler plus (entre eux et avec le professeur)

4. Progrès et efficacité de travail :

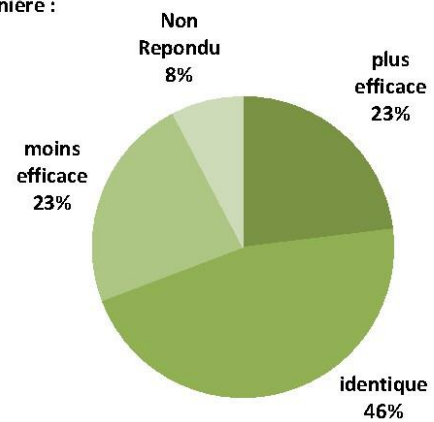
Comment jugez vous les progrès effectués au cours de la session ?



Comparé à un cours en classe habituel, pensez vous que le Flexi-Cours vous a aidé à travailler votre français ?

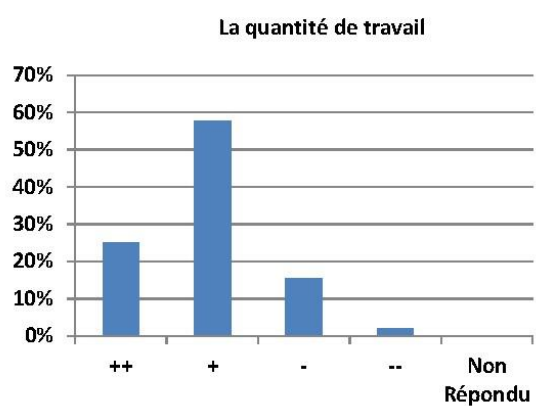
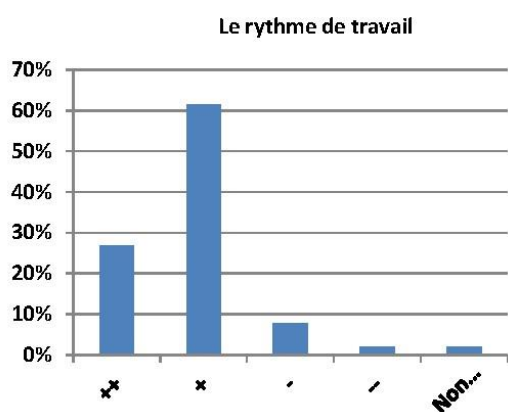
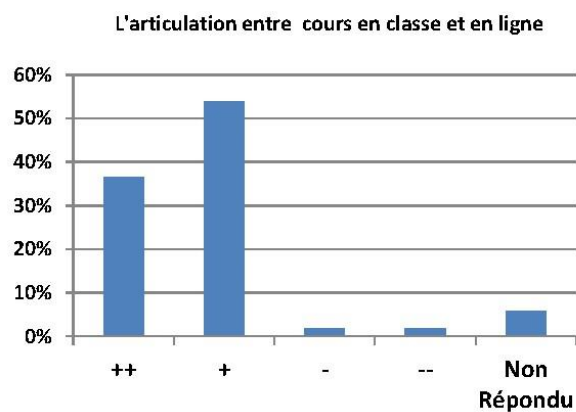
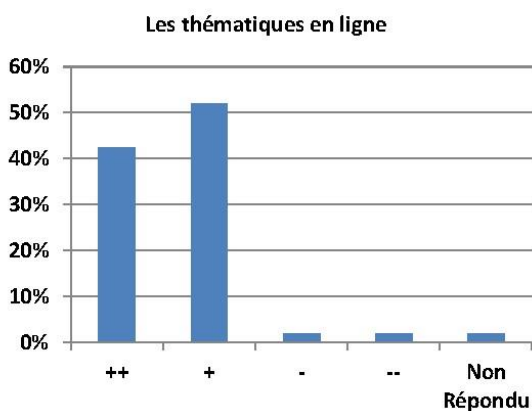
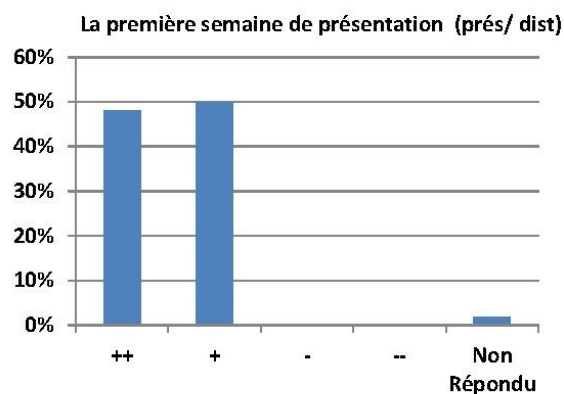
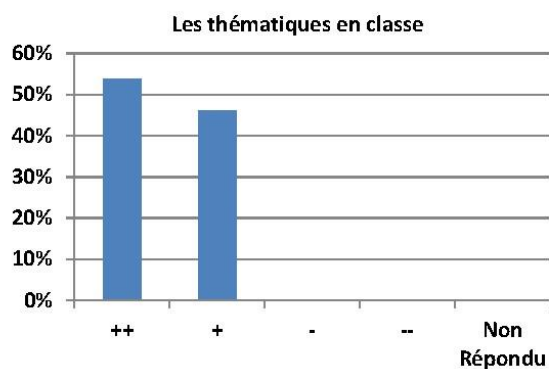


Comparé à un cours en classe de type conventionnel, pensez vous que le Flexi-Cours vous a aidé à travailler votre français de manière :

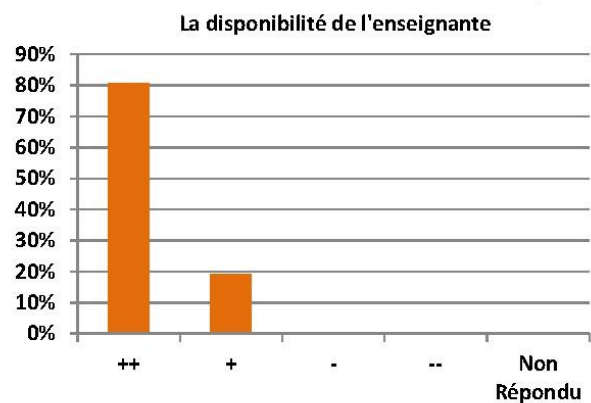
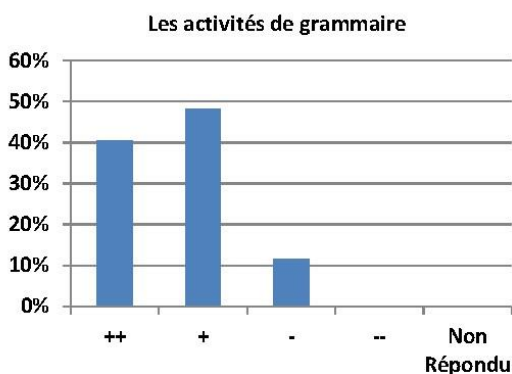
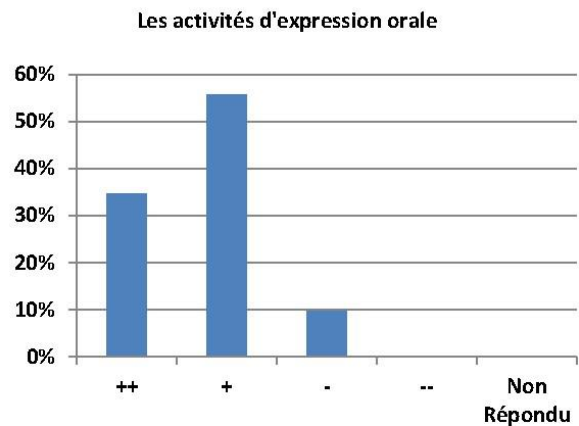
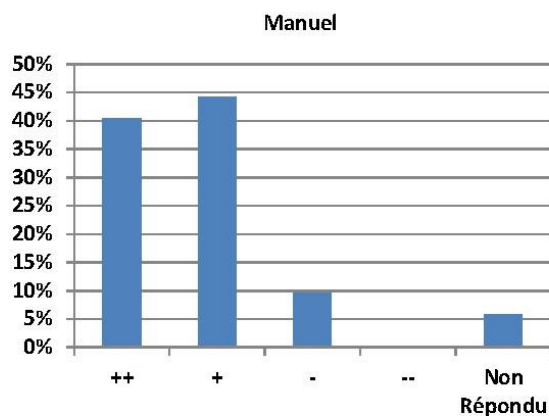


5. Méthode de travail du *Flexi-Cours*

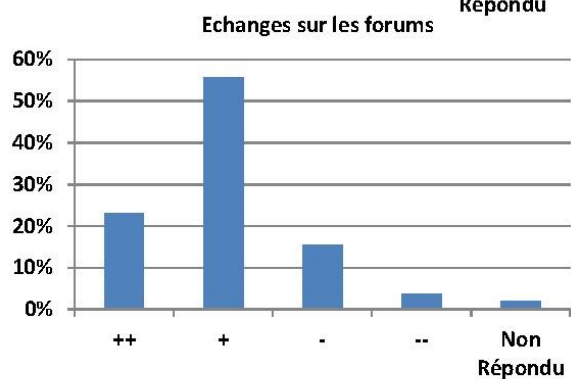
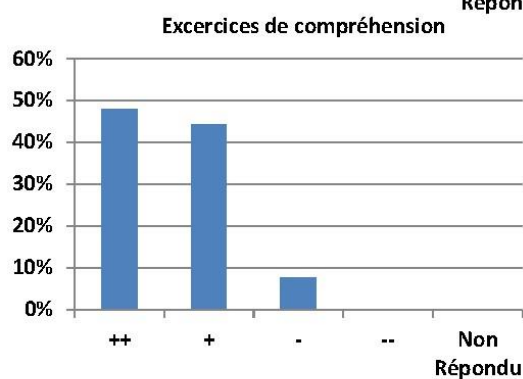
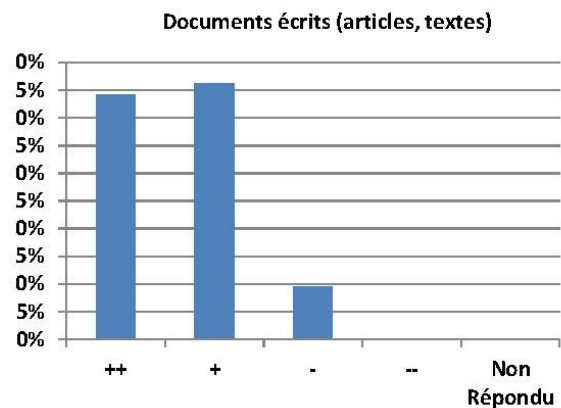
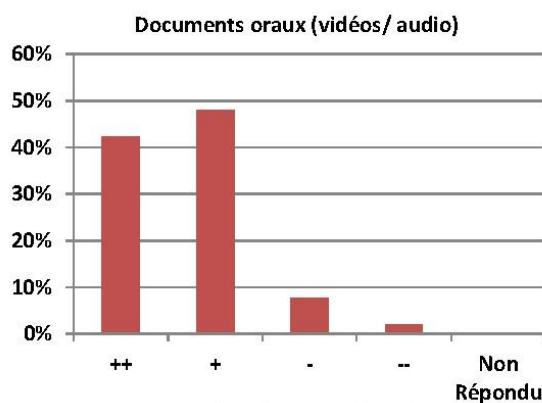
En général comment jugez-vous :

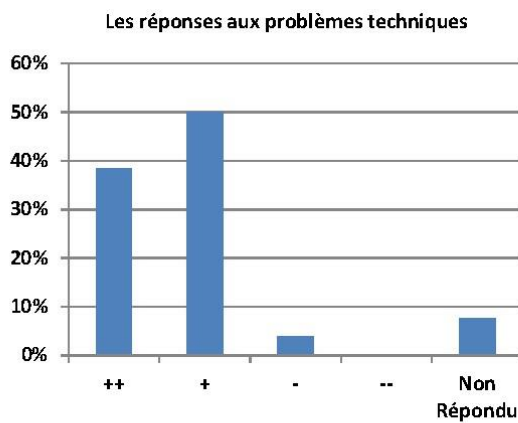
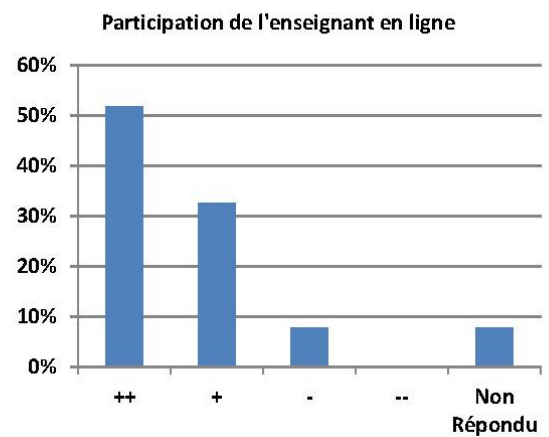
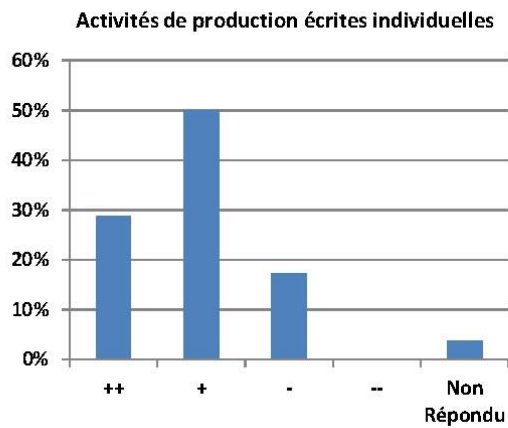


En classe comment jugez-vous :

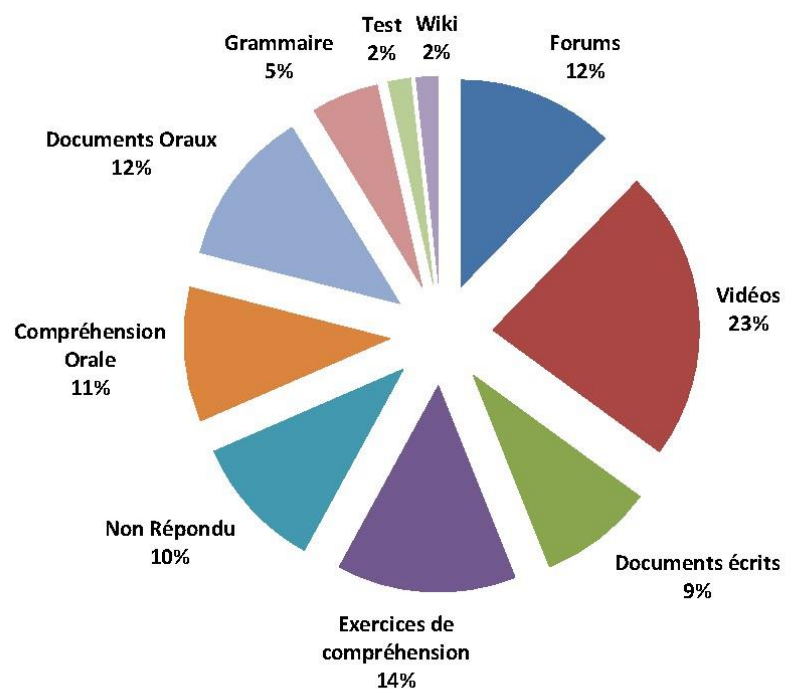


En ligne, comment jugez-vous :

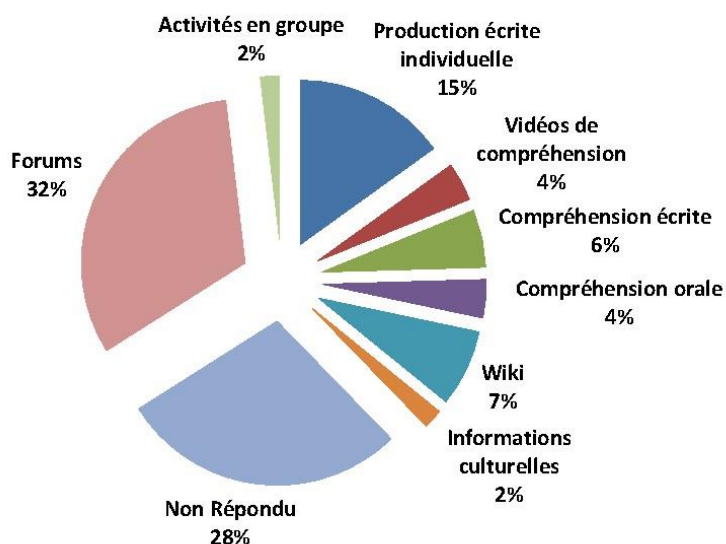




Activité préférée sur la plateforme



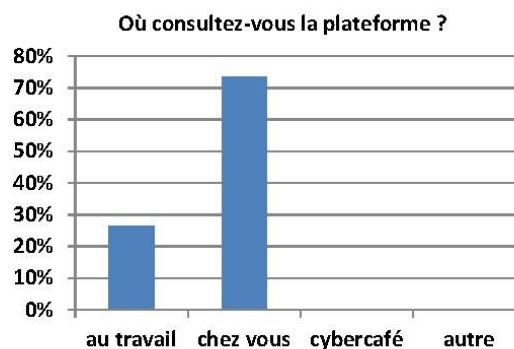
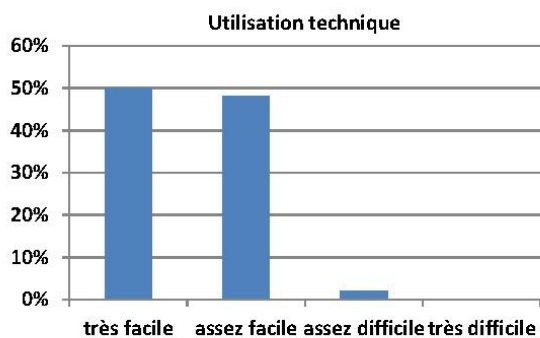
Activité la moins aimée sur la plateforme

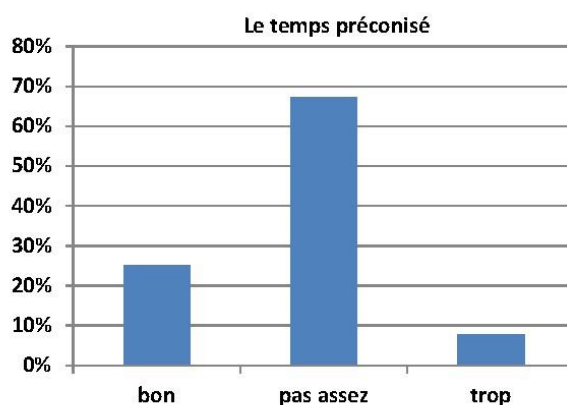
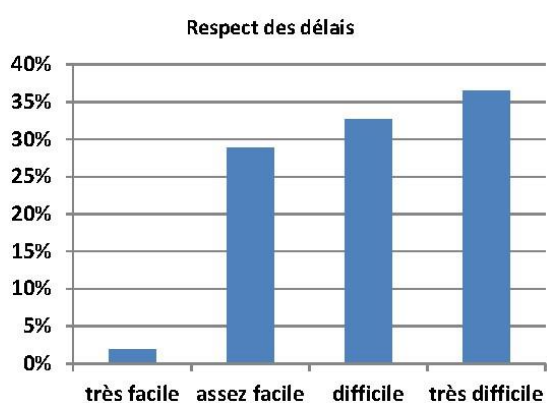
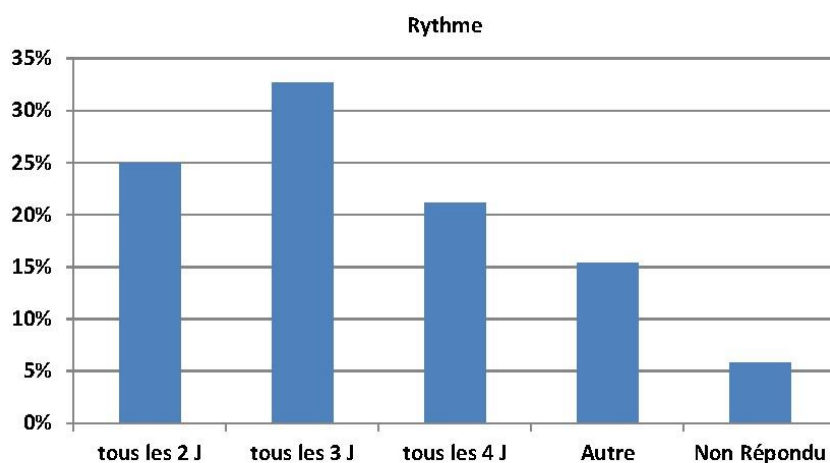
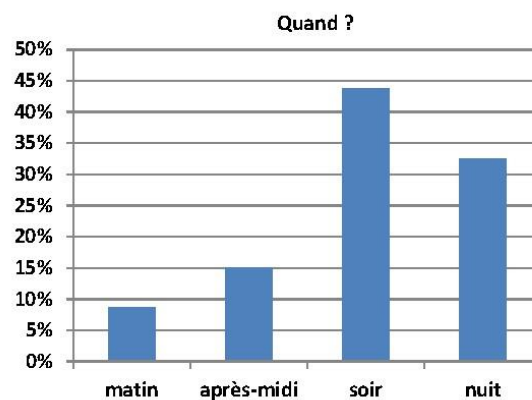
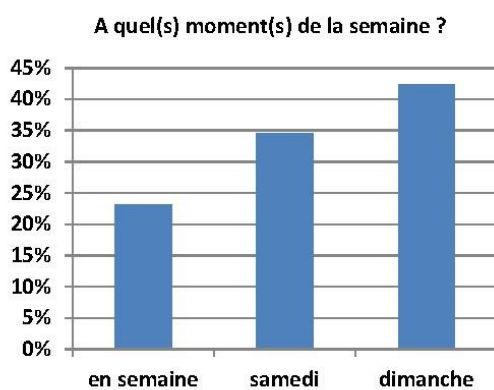


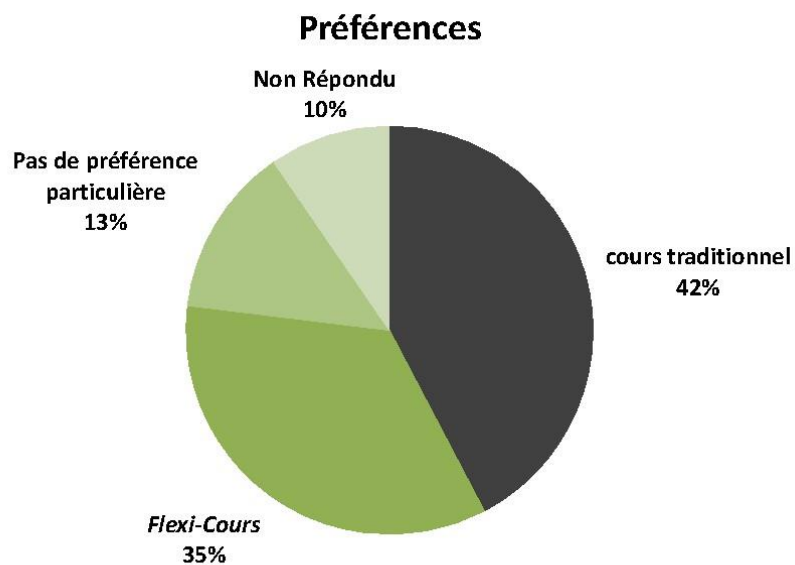
Commentaires des élèves :

- Très bonne appréciation des élèves pour les cours en classe
- Beaucoup d'étudiants considèrent que le cours en ligne leur demande beaucoup plus de travail que le cours traditionnel
- Les vidéos sont appréciées mais les étudiants souhaiteraient avoir un texte qui reprend ce qui est dit dans la vidéo
- Travailler plus la lecture et la prononciation avec une activité en ligne
- Les élèves ont constaté une bonne disponibilité et participation en ligne des enseignantes
- Le forum est l'activité en ligne qui plaît le moins : il nécessite du temps et la plupart des personnes sont peu actives

6. Utilisation de la plateforme







Commentaires des élèves :

- Les élèves apprécient le cours en ligne car ils peuvent améliorer leur écrit
- Suggestion d' « 1 seul deadline » par semaine pour les cours en ligne car les étudiants éprouvent des difficultés à respecter les délais
- Beaucoup d'élèves aiment le *Flexi-Cours* même s'ils ont répondu « cours traditionnel » pour la préférence
- Ceux qui ne peuvent se déplacer régulièrement pour suivre les cours en classe préfèrent en grande majorité le cours en ligne (horaires flexibles, indépendance, ...)
- Le cours en ligne est perçu comme innovant
- Seulement un wiki par semaine et pas de délai le vendredi soir
- Plateforme facile d'accès

Table des illustrations (dans le texte)

Figure 1- Schéma de Dejean et Mangenot illustrant le scénario pédagogique (2005, p. 313)	49
Figure 2- Le développement d'objet pédagogique (Van der Maren, 2003, p. 109)	71
Figure 3 - Schéma reprenant les différentes phases de l'expérimentation	73
Figure 4 - Grille d'analyse du <i>FlexiCours</i> ® version 1 - <i>lecture verticale</i>	93
Figure 5 - Grille d'analyse du <i>FlexiCours</i> ® version 1 - <i>lecture horizontale</i>	95

Sigles et abréviations utilisés

Sigles

ACP :	Groupe des Etats d’Afrique, des Caraïbes et du Pacifique
AFBE :	Alliance française de Bruxelles-Europe
CECR :	Cadre européen commun de référence pour les langues
MAE :	Ministère français des Affaires Etrangères
OIF :	Organisation internationale de la Francophonie
UE :	Union européenne

Abréviations

CE :	Compréhension écrite
CO :	Compréhension orale
IE :	Interaction écrite
IO :	Interaction orale
PE :	Production écrite
PO :	Production orale

MOTS-CLÉS : formation hybride, conception, compétences, perspective actionnelle, accompagnement

RÉSUMÉ

Ce mémoire se donne pour objectif de dessiner les grandes lignes de conception d'une formation hybride en FLE destinée à un public spécifique, basée sur un manuel et favorisant un travail sur toutes les compétences langagières. Pour ce faire, après avoir établi à la lumière de la littérature scientifique quel dispositif créer à cette fin, un prototype a été réalisé et une expérimentation menée à l'Alliance française de Bruxelles-Europe. Une évaluation du prototype a infirmé partiellement les hypothèses de départ. En effet, celle-ci a permis d'identifier un certain nombre de dysfonctionnements. Suite à l'analyse de ces derniers, les hypothèses ont été revues et les modifications y relatives apportées à la formation. Cette seconde version du dispositif a été testée et évaluée, ce qui a permis de valider les « hypothèses revues », d'implanter le dispositif créé et d'établir des pistes de conceptions concrètes proposées à la fin de ce travail.