



HAL
open science

Apports et limites d'un dispositif hybride dans l'apprentissage du FLE en contexte universitaire français

Magalie Duchesne

► **To cite this version:**

Magalie Duchesne. Apports et limites d'un dispositif hybride dans l'apprentissage du FLE en contexte universitaire français. Sciences de l'Homme et Société. 2014. dumas-01017926

HAL Id: dumas-01017926

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01017926>

Submitted on 3 Jul 2014

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.



Apports et limites d'un dispositif hybride dans l'apprentissage du français langue étrangère en contexte universitaire français

DUCHESNE – Magalie

N°d'étudiant : 21232355

Sous la direction de Christelle COMBE CELIK

Mémoire de Master 2^{ème} année professionnelle

Mention Sciences du Langage Spécialité Français Langue Étrangère

Année universitaire 2013-2014

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 tiens à remercier Christelle Combe Célik, directrice de ce mémoire, pour le suivi de ce travail et pour l'ensemble des conseils prodigués.

Je remercie Marylène Meunier, responsable pédagogique du FLE, pour m'avoir permis d'effectuer mon stage à l'Université de Lyon 3 et d'en avoir défini la commande.

J'adresse également mes remerciements à Alexandra Codina et Yves Moreau, informaticiens au Service Universitaire d'Enseignement en Ligne (SUEL) pour leur patience et leur disponibilité lors de ma formation sur la plateforme Moodle.

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 :*DUCHESNE*..... PRENOM :*Magalie*.....


DATE :*15 Juin 2014*..... SIGNATURE : 

Table des matières

Remerciements	3
Table des matières	7
Introduction	9
PARTIE 1. - PRESENTATION DU CONTEXTE DE STAGE.....	11
1. PRESENTATION DE L'UNIVERSITE JEAN MOULIN LYON 3	12
1.1 Le Service des Relations Internationales	12
1.1.1 Les diplômes spécifiques pour les étudiants étrangers	13
1.1.2 L'accueil des étudiants étrangers.....	14
1.2 Le français langue étrangère	14
1.2.1 L'équipe enseignante	15
1.2.2 Les cours	16
2. LA COMMANDE DE STAGE	17
2.1 Définition de la commande de stage	17
2.2 L'analyse des besoins	18
2.2.1 Premier questionnaire d'analyse des besoins	18
2.2.2 Deuxième questionnaire d'analyse des besoins.....	19
2.3 Idée de conception d'un dispositif hybride	21
2.3.1 La définition d'un dispositif hybride.....	22
2.3.2 Projet de conception de scénarii pédagogiques	23
3. LA DEFINITION DES OBJECTIFS	24
3.1 Les objectifs généraux	24
3.2 Les objectifs opérationnels.	25
3.3 Une démarche de recherche-action	26
3.4 Mise en place d'un échéancier	27
PARTIE 2. - LA CONCEPTION DU DISPOSITIF HYBRIDE	28
1. LA CONCEPTION DES ACTIVITES EN PRESENCE	29
1.1 Le public cible	29
1.2 Le syllabus du cours en présentiel	29
1.2.1 Les objectifs d'apprentissage	29
1.2.2 L'évaluation	32
1.2.3 Le matériel utilisé en présentiel.....	32
2. CONCEPTION DES ACTIVITES A DISTANCE : LES SCENARII PEDAGOGIQUES	33
2.1 Scénario 1 : « Comment faire une présentation ? ».....	34
2.1.1 Les objectifs du scénario	34
2.1.2 La description de la tâche.....	35
2.1.3 Aides et ressources d'arrière-plan	36
2.1.4 Le scénario de communication.....	37
2.1.5 L'évaluation	37
2.2 Scénario 2 : « La colocation ».....	37
2.2.1 Les objectifs du scénario	37
2.2.2 La description de la tâche.....	38
2.2.3 Aides et ressources d'arrière-plan	39
2.2.4 Le scénario de communication.....	40
2.2.5 L'évaluation	40
2.3 Scénario 3 : « Le programme Erasmus »	40
2.3.1 Les objectifs du scénario	40
2.3.2 La description de la tâche.....	41
2.3.3 Aides et ressources d'arrière-plan	43
2.3.4 Le scénario de communication.....	43
2.3.5 L'évaluation	43
3. LA DECOUVERTE DE L'ENVIRONNEMENT TECHNOLOGIQUE.....	44
3.1 Le Service Universitaire d'Enseignement en Ligne (SUEL)	44

3.2	Les plateformes pédagogiques	45
3.3	Formation à la prise en mains de la plateforme Moodle	46
4.	LA CARACTERISATION DU DISPOSITIF HYBRIDE.....	48
4.1	La position du dispositif à l'Université.....	48
4.1.1.	L'intégration des TICE selon la typologie <i>Compétice</i>	48
4.1.2.	Une position d'enclave.....	50
4.2	Les paramètres du dispositif conçu.....	50
4.2.1	L'articulation présence-distance.....	51
4.2.2	L'accompagnement humain	54
4.2.3	La médiatisation.....	56
4.2.4	La médiation	57
4.2.5	Le degré d'ouverture	57
4.3	Le type de dispositif.....	58
	PARTIE 3. - LES EFFETS DU DISPOSITIF MIS EN ŒUVRE.....	61
1.	LES EFFETS DU DISPOSITIF HYBRIDE SUR L'ENSEIGNANT.....	62
1.1	Une nouvelle relation éducative.....	63
1.1.1	Un rôle de conseiller méthodologique.....	63
1.1.2	Un rôle socio-affectif	63
1.1.3	De nouveaux modes d'évaluation	64
1.2	Les difficultés rencontrées.....	66
1.2.1	L'assistance technique.....	66
1.2.2	Modalités et temporalité des interventions tutorales	67
1.2.3	La correction et l'évaluation.....	68
2.	LES EFFETS DU DISPOSITIF SUR L'APPRENANT	71
2.1	L'autonomisation de l'apprenant	71
2.1.1	Autonomie langagière	72
2.1.2	Autonomie technique	75
2.1.3	Autonomie méthodologique.....	75
2.1.4	Autonomie cognitive	76
2.1.5	Autonomie sociale.....	76
2.2	Une temporalité différente	77
2.3	Les limites et difficultés constatées	78
2.3.1	Les difficultés techniques.....	78
2.3.2	Motivation et engagement.....	79
3.	ÉVALUATION DU DISPOSITIF ET PROPOSITIONS DE REMEDIATIONS	81
3.1	L'évaluation du dispositif par les autres enseignants.....	81
3.2	L'opinion des étudiants.....	83
3.3	Propositions de remédiation.....	84
3.3.1	La maîtrise de l'environnement technologique	84
3.3.2	La médiation	84
3.3.3	L'évaluation	86
	Conclusion.....	88
	Bibliographie.....	90
	Sitographie	92
	Table des illustrations.....	93
	Sigles et abréviations utilisés.....	94

Introduction

Dans un contexte de mondialisation, les échanges scolaires et universitaires se sont développés entre la France et les pays étrangers. Le programme Erasmus existe depuis plus de vingt-cinq ans et bien d'autres programmes ont vu le jour, permettant à des milliers d'étudiants d'acquérir des compétences linguistiques et interculturelles et de découvrir d'autres systèmes éducatifs.

L'ensemble des universités françaises participent à ces programmes d'échange dans l'objectif d'améliorer et de renforcer la dimension internationale de l'enseignement supérieur.

Dans cette perspective, l'Université de Lyon 3 s'est dotée d'un Service des Relations Internationales, chargé de développer les partenariats avec les universités étrangères et de gérer les programmes d'échange. Ainsi, chaque année de nombreux étudiants et enseignants ont l'opportunité d'effectuer un séjour dans une université partenaire. Quant à l'Université, elle accueille des centaines d'étudiants étrangers en programme d'échange.

La majorité de ces étudiants suivent des cours en français dans les diverses Facultés de l'Université, pouvant ainsi obtenir des crédits et les valider pour leurs études dans l'université d'origine. Une des conditions théoriques pour venir étudier à Lyon 3 est d'attester d'un niveau B1 en français. Cette condition étant trop restrictive, des étudiants d'un niveau inférieur sont acceptés dans le cursus d'études universitaires françaises. Ce problème du niveau de langue génère des difficultés tant dans la vie universitaire, que dans la vie quotidienne des étudiants. Aussi, le Service des Relations Internationales a-t-il mis en place un cours de langue et de culture française, en soutien à leurs apprentissages et à leur intégration en France. Néanmoins, pour des raisons financières, le volume d'heures dévolues au FLE reste restreint et le nombre d'étudiants par groupe élevé. Travaillant depuis trois ans à l'Université, je suis confrontée chaque année à cette problématique de la progression des étudiants au regard de telles contraintes.

La commande de stage, lequel s'effectuait sur mon lieu de travail, m'a permis de développer une réponse à ces difficultés. Le projet consistait à mettre en ligne des activités sur la plateforme Moodle pour des étudiants de niveau B1. Dès lors, une réflexion a été engagée sur l'intégration des TICE ainsi que sur la nature et le contenu des activités à mettre en ligne dans l'objectif de soutenir l'apprentissage du FLE.

L'analyse des besoins des étudiants m'a amenée à m'intéresser au concept de dispositif hybride, partant de l'hypothèse que la mise en place d'un tel dispositif, combinant des phases de formation en présentiel avec des phases de formation à distance, représenterait une réponse adaptée aux besoins du public cible.

Afin de mieux appréhender la définition et les caractéristiques d'un dispositif hybride, je me suis basée sur les travaux de divers chercheurs portant sur l'analyse des dispositifs de formation en ligne. Ces articles abordaient plusieurs questions relatives à la mise en place d'un dispositif hybride : l'importance de la définition des paramètres et des choix pédagogiques, ainsi que la nécessité d'une médiation humaine.

Dès lors, certaines problématiques ont émergé : quels choix pédagogiques opérer pour les activités à distance ? Comment les articuler au cours en présentiel et dans quelle mesure ces activités en ligne pourraient-elles soutenir l'apprentissage du FLE d'étudiants étrangers en contexte universitaire ?

Nous chercherons à répondre à ces interrogations dans ce travail qui s'articule en trois parties. Dans la première, je décrirai le contexte du stage et la définition du projet. Dans une seconde partie, j'aborderai le travail de conception du dispositif hybride, consistant à articuler des phases de cours en présentiel avec des phases de formation à distance sous forme de scénarii pédagogiques en ligne. Finalement, j'aborderai la phase d'évaluation du projet testé à travers les effets du dispositif tant sur l'enseignant que sur les apprenants. Cette dernière phase conduira également à s'interroger sur l'avenir du projet et sur la manière dont le dispositif pourrait être optimisé.

PARTIE 1.

-

Présentation du contexte de stage

1. Présentation de l'Université Jean Moulin Lyon 3

L'Université Jean Moulin Lyon 3, actuellement présidée par Monsieur Jacques Comby, se situe sur trois campus : deux au centre de Lyon (le site des quais et la manufacture des tabacs) et un à Bourg-en Bresse (le centre d'études universitaires de Bourg et de l'Ain). Cette université offre un espace d'apprentissage et de recherche centré sur les sciences humaines et sociales. Elle se compose de six facultés et instituts : La faculté de droit, des langues, des lettres et civilisations, de philosophie, l'Institut d'Administration des Entreprises et l'Institut Universitaire de Technologie. L'Université accueille près de 26 000 étudiants et propose des formations en droit, science politique, management, gestion, économie, philosophie, lettres, histoire, aménagement, géographie, information et communication, langues.

Concernant son positionnement à l'international, l'Université Jean Moulin se veut ouverte sur l'Europe et le monde avec plus de 350 accords avec des universités partenaires dans 57 pays sur les cinq continents. 22 langues sont enseignées et 25 programmes sont délocalisés. 4000 étudiants étrangers sont accueillis chaque année.

1.1 Le Service des Relations Internationales

Le Service des Relations Internationales est actuellement dirigé par Monsieur Jean-Sylvestre Bergé. Ce service organise les échanges d'étudiants et d'enseignants avec les universités partenaires, gère des diplômes spécifiques pour les étudiants étrangers dans le cadre du développement international, coordonne les doubles diplômes et les programmes délocalisés, et contribue à la mobilité des chercheurs en favorisant leur séjour dans les universités partenaires à l'étranger.

Outre l'équipe de direction, le service se compose de différents pôles : un pôle finances avec des gestionnaires pour les différentes bourses, un pôle accueil, un pôle Erasmus et monde avec différents coordinateurs administratifs et académiques, mais également des pôles informatisation, recherche, formation et programmes délocalisés.

1.1.1 Les diplômes spécifiques pour les étudiants étrangers

Le pôle formation propose différents programmes et diplômes spécifiques dans lesquels les cours de français langue étrangère (langue et culture) sont obligatoires.

Parmi ces programmes, les étudiants peuvent choisir le Diplôme d'Études Universitaires Françaises (DEUF). Environ 700 étudiants d'échange suivent chaque année ce programme. Pour obtenir le diplôme, ils choisissent des cours dans les différentes facultés de l'Université. Deux enseignements en FLE sont obligatoires : un cours de langue française (20 heures par semestre, 2 heures par semaine sur 10 semaines) et un cours d'initiation à la culture française (10 heures par semestre, 1 heure par semaine sur 10 semaines). Pour obtenir le Diplôme d'Études Universitaires Françaises, les étudiants doivent valider 36 crédits pour leurs cours optionnels : 10 crédits pour le FLE (5 par semestre) et 6 crédits pour le cours d'initiation à la culture (3 crédits par semestre), soit 52 crédits au total. Certains étudiants, ne restant qu'un semestre, ont la possibilité de s'inscrire dans le programme DEUF, mais ne peuvent obtenir le diplôme. À partir de la rentrée prochaine, ils pourront néanmoins recevoir un certificat s'ils obtiennent la moitié des crédits (26).

Les étudiants étrangers en échange ont également l'opportunité d'étudier en anglais durant un seul semestre dans le cadre du programme Study in English in Lyon France (SELF). Pour obtenir le diplôme, ils doivent choisir quatre matières parmi les filières suivantes: droit et science politique – économie et culture d'entreprise - sciences humaines. Ils suivent également un cours de langue française obligatoire de 60 heures sur le semestre (4 heures par semaine) et un cours de civilisation française, dispensé en anglais, de 20 heures par semestre. Pour valider leur diplôme, les étudiants doivent donc totaliser 32 crédits: 6 crédits en FLE, 2 crédits en civilisation et 24 crédits dans les autres matières.

Un autre programme propose d'étudier en anglais : le Global Cultural Studies (GCS). Il est ouvert aux étudiants internationaux, individuels payants et permet d'obtenir un diplôme universitaire de niveau Master. Les étudiants sont sélectionnés sur dossier. Ils suivent des études pendant un an: trois cours de contenu, un cours de FLE obligatoire, qu'ils suivent avec les étudiants du programme DEUF, et un cours de civilisation et culture française (12 heures par semestre). Les étudiants doivent valider 60 crédits sur l'année pour l'obtention du diplôme universitaire Global Cultural Studies.

Le pôle formation des Relations Internationales propose également un diplôme national : le Master 2 recherche en études culturelles comparées.

Au premier semestre, les étudiants suivent trois cours de contenu, un cours de langue française et de pratique de la rédaction (40 heures sur le premier semestre), ainsi qu'un cours magistral sur l'histoire culturelle française (24 heures au premier semestre). Le deuxième semestre est consacré à l'étude de deux cours magistraux, ainsi qu'à la rédaction et à la soutenance d'un mémoire.

1.1.2 L'accueil des étudiants étrangers

L'association Lyon III International, gérée par Madame Chantal Ortillez, vise à faciliter l'intégration des étudiants d'échange. Elle peut les aider à réserver un logement, propose un cours d'orientation, organise différents événements et visites durant le semestre et organise des parrainages entre les étudiants français et les étudiants étrangers. Le cours d'orientation est proposé uniquement au premier semestre durant une semaine. Il est facultatif, payant et réservé aux étudiants du programme DEUF. Le cours comprend une présentation des différentes facultés et instituts, un cours de FLE de 14 heures, des cours de méthodologie adaptés aux filières (gestion, lettres, langue, droit) afin que les étudiants se familiarisent avec les enseignements en français. Des séances de tutorat sont également proposées pour que les étudiants puissent définir leur choix de cours pour l'année académique.

Les autres étudiants d'échange dans le programme SELF bénéficient d'un programme d'accueil gratuit et obligatoire avant le début de chaque semestre. Ce programme de dix jours comprend une présentation administrative de l'Université, une présentation pédagogique des cours et une visite du campus. Les étudiants bénéficient également d'une introduction à l'utilisation de la plateforme Moodle. Durant une semaine, ils suivent des cours intensifs de FLE et une introduction à la vie en France et à Lyon, sous forme d'un cours magistral de six heures dispensé en anglais. Le programme d'accueil est géré par Madame Sophie Véron.

1.2 *Le français langue étrangère*

Contrairement à d'autres universités qui ont leur propre école de langues ou un service dédié à l'enseignement du français langue étrangère, comme c'est le cas de l'Université de Lyon 2 avec le CIEF (Centre International d'Etudes Françaises) ou l'INSA avec son Service de Français Langue Etrangère (SFLE), l'Université de Lyon 3 offre des

cours de français langue étrangère seulement dans le cadre de ses programmes et diplômes spécifiques réservés aux étudiants étrangers en échange. L'Université accueille également quelques étudiants individuels payants.

Les cours de français langue étrangère sont donc gérés par le Service des Relations Internationales. Ils sont coordonnés administrativement par les responsables de programmes : Madame Chantal Ortillez pour le programme DEUF et Madame Sophie Véron pour les programmes SELF et GCS. La coordination pédagogique est assurée par la responsable du FLE : Madame Marylène Meunier.

1.2.1 L'équipe enseignante

L'équipe FLE est une petite équipe de sept personnes se composant de :

- la responsable, Madame Meunier.
- d'une enseignante titulaire qui partage son service entre l'enseignement du FLE dans le programme DEUF et celui de l'italien: Madame Jacqueline Chauzit.
- d'une enseignante qui partage son service entre la gestion des programmes délocalisés et l'enseignement du FLE dans les programmes SELF et DEUF: Madame Valérie Tempere.
- de mon propre poste d'enseignante titulaire dans les programmes DEUF et SELF.
- de deux enseignantes vacataires qui interviennent respectivement quatre heures par semaine dans le programme SELF : Madame Madeleine Fay et Madame Angela Morales.
- d'un autre enseignant vacataire qui dispense les cours d'initiation à la culture, trois heures par semaine (trois groupes d'une heure) : Monsieur Sébastien Souvy.

Même si l'équipe est restreinte, les enseignants se connaissent peu. Au début de chaque semestre, la responsable organise et gère le test de positionnement. Les étudiants répondent à un QCM grammatical qui est ensuite automatiquement corrigé par ordinateur. Suite aux résultats, la responsable établit les groupes et envoie les listes par mail aux enseignants. Aucune réunion de prérentrée n'est prévue, l'ensemble des informations sont transmises par mail. Les enseignants ont rarement l'occasion de se rencontrer et d'échanger sur leurs pratiques pédagogiques. Chacun travaille de manière très isolée pour établir la progression des groupes dont il a la charge, créer le matériel pédagogique et les évaluations.

À la fin du semestre, les enseignants envoient le syllabus de chaque cours et les notes à la responsable pédagogique. Une seule réunion est organisée à la fin de l'année universitaire à laquelle seules les enseignantes titulaires sont conviées, les vacataires étant convoqués individuellement.

1.2.2 Les cours

- *Le programme DEUF :*

Les étudiants inscrits dans le programme DEUF peuvent suivre un cours d'orientation avant le début du semestre d'hiver. Ce cours est facultatif et payant, il comprend un cours de FLE de 14 heures. À leur arrivée, les étudiants effectuent un test de positionnement et sont ensuite répartis dans des groupes de niveaux (selon les niveaux du *CECRL*). Le niveau théorique requis est le niveau A2, mais certains étudiants ont un niveau débutant lorsqu'ils arrivent à l'Université. Chaque groupe comprend un minimum de 25 étudiants. Les cours de FLE (20 heures par semestre) et d'initiation à la culture française (10 heures par semestre) sont obligatoires.

Chaque enseignant est responsable de ses cours et libre d'en déterminer le contenu ainsi que l'évaluation. Il n'existe pas de curricula. L'enseignant est tenu de constituer un livret de cours et d'envoyer par mail son syllabus à la fin du semestre à la responsable du FLE. La seule directive est de faire travailler les étudiants de manière intensive pour qu'ils puissent suivre plus facilement leurs cours à l'Université. Cet objectif est difficile à atteindre en raison du niveau des étudiants, de leur hétérogénéité et de leur nombre. Certains d'entre eux, notamment beaucoup d'étudiants chinois et japonais, sont d'un niveau faible, voire débutant.

- *Le programme Cultural Global Studies (GCS):*

Il n'est pas prévu de cours d'orientation ni de cours intensifs pour les étudiants de ce programme. Suite au test de positionnement, ils se joignent aux étudiants du programme DEUF dans les cours de FLE, mais bénéficient d'un cours de culture française spécifique de 12 heures par semestre.

- *Le programme SELF:*

Il s'agit d'un programme d'études en anglais dans lequel un cours de FLE de 60 heures est obligatoire. Au cours de la semaine d'accueil, les étudiants effectuent un test de

positionnement. Selon les résultats du test, les étudiants sont répartis par groupe de niveaux (selon les niveaux du *CECRL*). Dans un premier temps, ils suivent un cours intensif de FLE d'environ 12 heures durant la première semaine, puis un cours régulier de 4 heures par semaine sur 12 semaines.

Comme pour le programme DEUF, chaque enseignant détermine le contenu de ses cours, le nombre et le type des évaluations. Il doit constituer un livret de cours pour chaque groupe, envoyer le syllabus et le détail de ses notes à la fin du semestre à la responsable pédagogique.

- *Examens et certifications:*

L'Université Lyon 3 n'est pas centre d'examen pour le français langue étrangère. Les étudiants qui souhaitent obtenir une certification doivent s'inscrire auprès de l'Alliance française de Lyon ou de l'Université catholique pour passer le TCF, le DELF ou le DALF.

2. La commande de stage

2.1 Définition de la commande de stage

Initialement inscrite sur l'année universitaire 2012-2013 en Master 2, je pensais réaliser mon stage et mon mémoire entre janvier et juin 2013. Pour cela, j'avais pris contact avec la responsable du FLE dès décembre 2012 afin de lui présenter le stage prévu dans le cadre du Master 2 à l'Université de Grenoble 3. Il s'agissait d'identifier des besoins et de les traduire en une commande de stage.

Travaillant depuis septembre 2011 à l'Université, j'avais déjà identifié quelques besoins. Ma première suggestion était de créer un nouveau test de positionnement, le test actuel étant un QCM uniquement grammatical qui ne permet pas de tester les différentes compétences des étudiants. Chaque semestre, nous sommes confrontés au problème du positionnement des étudiants dans les différents groupes. Cette première proposition a été déclinée, la responsable précisant que ce test avait été réalisé quelques années auparavant par des professeurs de français et donc validé par des professionnels. Il lui paraissait également impossible d'introduire une partie compréhension auditive pour des raisons organisationnelles et techniques, et/ou une partie entretien en raison du nombre élevé d'étudiants.

Ma deuxième proposition était de créer un module FOU (français sur objectifs universitaires) pour les étudiants étrangers en programme DEUF (en programme d'études universitaires françaises). Cette proposition a également été déclinée, la responsable insistant sur le fait que seuls des cours de français général devaient être dispensés et non sur objectifs spécifiques.

Finalement, la commande de stage a été centrée sur le développement d'activités en ligne sur la plateforme Spiral (remplacée par Moodle en mai 2013), la plateforme n'ayant jamais été utilisée en FLE. La proposition me paraissait intéressante bien que peu précise : quelles sortes d'activités mettre en place ? Pour répondre à quels besoins ? Pour quel public ? Je n'ai pu trouver une réponse à mes deux premières questions qu'ultérieurement, par le biais de questionnaires auprès de mes étudiants, et en travaillant sur le cours d'Ingénierie de la formation via Internet, domaine dans lequel j'étais totalement novice. Quant à la dernière question concernant le public cible, il a été convenu que ces activités s'adresseraient à des étudiants de niveau B1 dans le programme DEUF.

2.2 *L'analyse des besoins*

Suite à cette commande, il me fallait identifier les besoins des étudiants pour ensuite réfléchir aux contenus des activités à mettre en ligne sur la plateforme.

2.2.1 Premier questionnaire d'analyse des besoins

Un premier questionnaire d'analyse des besoins¹ a été conçu et soumis à des étudiants de niveau B1 à la fin du semestre de printemps, en avril 2013. Ce questionnaire visait à connaître leurs difficultés durant l'année universitaire tant au niveau des cours, que dans leur vie quotidienne. Les questions portaient sur les différentes compétences:

- **la compréhension orale** : pour comprendre un cours magistral, un exposé, comprendre les enseignants et les étudiants français.
- **la compréhension écrite** : pour comprendre des documents de cours, des articles, des consignes.
- **l'expression orale** : pour interagir avec les enseignants et les étudiants français et étrangers.
- **la production écrite** : pour, par exemple, rédiger un écrit argumenté.

¹ Cf. annexe 1, volume 2, pp. 3-5.

Ce premier questionnaire a été distribué aux étudiants lors de l'avant-dernière séance. Ils disposaient d'une semaine pour le remplir et devaient le restituer durant la dernière séance, consacrée à l'examen final. Si certains d'entre eux l'ont rempli consciencieusement, d'autres l'ont oublié ou l'ont complété de manière très succincte, l'enjeu n'étant pour eux plus très important à la fin de l'année universitaire. En conséquence, les réponses, concernant leurs difficultés ou leurs suggestions, étaient peu détaillées.

Selon les résultats du questionnaire, la plupart des étudiants ont estimé que le volume horaire des cours de FLE, à savoir deux heures par semaine, était insuffisant pour bien progresser dans les différentes compétences. Nombre d'entre eux ont souligné leurs difficultés à s'exprimer en français dans le contexte universitaire, mais également dans leur vie quotidienne. La difficulté majeure consistait également à comprendre les enseignants et les étudiants français dont le rythme de parole était trop rapide. Certains étudiants ont également émis le souhait de davantage s'entraîner à la production écrite et d'approfondir leurs connaissances grammaticales et linguistiques.

Bien que je n'aie pu obtenir l'ensemble des réponses, j'ai commencé à entrevoir certains besoins des étudiants, notamment en termes de volume horaire des cours et de compétences. Les étudiants souhaitaient développer :

- leur compréhension auditive, afin de mieux comprendre des locuteurs natifs dans la vie quotidienne et dans un contexte universitaire.
- leur capacité à produire un texte écrit argumenté.
- leur capacité à interagir avec divers interlocuteurs.

Un deuxième questionnaire, réalisé en novembre 2014 auprès d'un autre groupe d'étudiants, m'a permis de mieux appréhender les besoins.

2.2.2 Deuxième questionnaire d'analyse des besoins

En septembre 2013, l'Université a accueilli de nouveaux étudiants. Au cours du premier semestre, un groupe a été choisi pour servir de classe pilote et tester les activités qui devaient être mises en ligne en janvier 2014.

Un nouveau questionnaire d'analyse des besoins² a été conçu et distribué à des étudiants de niveau B1 en novembre 2013. Ce questionnaire a été légèrement modifié par rapport au précédent. Les questions ont été simplifiées pour que les étudiants ne se heurtent pas à un problème de compréhension et qu'ils puissent répondre de manière plus précise. Il avait également été précisé qu'il leur était possible de répondre en anglais, de sorte que la langue ne représente pas un obstacle à l'expression de leurs réponses. Les renseignements demandés portaient sur :

- leur langue maternelle,
- leurs études en France et les difficultés rencontrées dans les cours :
 - pour comprendre le professeur et donc prendre des notes,
 - pour interagir avec les enseignants et les autres étudiants,
 - pour passer les examens.

D'autres questions portaient sur leurs attentes concernant le cours de FLE, leur utilisation du français en dehors des cours et sur leur travail personnel pour progresser en français.

Dix-huit étudiants ont répondu au questionnaire³. Les apprenants venaient de divers pays, la moitié d'entre eux étant d'origine asiatique. Le questionnaire a révélé que presque tous les étudiants avaient des difficultés à comprendre leurs cours et donc à prendre des notes, en raison d'un manque de vocabulaire et de la rapidité avec laquelle s'exprimaient les professeurs. Pour les mêmes raisons, la majorité des étudiants soulignaient leurs difficultés à interagir avec les enseignants et les étudiants francophones, ces derniers utilisant de plus un langage familier. Le problème de la compréhension auditive et de l'interaction se révélait être un problème majeur dans leurs études, ce qui expliquait le souhait des étudiants de travailler ces compétences dans le cours de FLE. Quelques exemples de commentaires relevés dans les questionnaires :

- Ksenia (Irlande)⁴: « Les professeurs parlent trop vite et aussi les étudiants francophones parlent avec langage de la rue ».

² Cf. annexe 2, volume 2, pp. 6-7.

³ Cf. analyse des réponses au questionnaire, annexe 3, volume 2, pp. 8-10.

⁴ Dans toutes les citations des étudiants, l'orthographe d'origine avec les erreurs et coquilles a été conservée.

- Erendira (Mexique) : « Ils parlent très rapide. (...) Il est difficile de parler avec les autres personnes français ».
- Krisztina (Hongrie) : « La language courante est assez loin de la language lequel on apprend dans les manuels scolaires ».
- Huizi (Chine) : « Mon français n'est pas assez bien, je ne peux pas tout comprendre que le professeur dit ».

La moitié des étudiants ont également exprimé leurs difficultés à prendre la parole en général, par manque de vocabulaire et en raison de leur timidité, et à s'exprimer oralement en continu (par exemple pour faire une présentation) en particulier. Quelques témoignages concernant leurs difficultés à réaliser un exposé:

- Desiree (Norvège) : « C'est un peu difficile de parler libre en français ».
- Huizi (Chine) : « L'expression n'est pas bien, je ne peux pas parler couramment ».
- Yuki (Japon) : « Il est difficile de parler sans voir le texte ».

Leurs attentes concernant le cours de FLE étaient donc liées à ces difficultés. La moitié d'entre eux souhaitaient bénéficier de plus d'heures de cours et développer en particulier leur compréhension auditive. Certains étudiants soulignaient l'importance d'approfondir leurs connaissances linguistiques en grammaire et vocabulaire (y compris familier). De nombreux étudiants désiraient également avoir plus d'opportunités de s'exprimer à l'oral, de discuter de sujets de la vie quotidienne, de débattre et d'interagir en petits groupes.

2.3 *Idée de conception d'un dispositif hybride*

Dans l'ensemble des questionnaires, il ressortait qu'un des souhaits des étudiants était l'opportunité d'avoir plus d'heures de cours : deux heures de cours par semaine leur paraissant insuffisant pour progresser dans les différentes compétences. Un des premiers objectifs qui se dessinait était donc l'opportunité d'augmenter le volume horaire du cours, ce qui était impossible en présentiel. En effet, l'Université a fixé des normes précises quant au nombre d'étudiants par groupe et au nombre d'heures de cours dévolues au FLE pour des questions budgétaires. Par conséquent, la solution ne pouvait être trouvée qu'en complément du cours en présentiel. Les questionnaires avaient également révélé le besoin de travailler de manière plus intensive l'expression orale et la compréhension auditive. En conséquence, les activités proposées devraient leur permettre de davantage travailler ces compétences.

C'est ainsi qu'est née l'idée de créer un dispositif hybride qui proposerait d'articuler un cours en présentiel avec des activités à distance sur la plateforme Moodle, permettant ainsi d'augmenter le volume horaire du cours et donnant l'opportunité aux étudiants de travailler diverses compétences selon leurs besoins et à leur rythme. Il me fallait alors prendre connaissance de la définition et de la caractérisation d'un dispositif hybride en vue de sa conception.

2.3.1 La définition d'un dispositif hybride

Le terme « dispositif » est habituellement employé dans un contexte technique : Il désigne alors la manière dont sont disposées les pièces. Le dispositif représente aussi la machine, le mécanisme en lui-même (*le nouveau Petit Robert*, 2008). Le dictionnaire décrit également le dispositif comme un ensemble de moyens disposés conformément à un plan.

Le terme « dispositif » n'est désormais plus uniquement employé dans un sens technique. Linard (2002 : 143) montre ainsi que, comme la plupart des termes qui se sont imposés à un moment donné, celui de « dispositif » « marque la reconnaissance par le langage d'un changement de point de vue et de pratique sociale ». Ainsi, est-il désormais utilisé dans le domaine de l'ingénierie de la formation pour désigner un ensemble de moyens matériels et humains, agencés en vue de faciliter un processus d'apprentissage (Soubrié, 2007 citant Lameul, 2001). Linard (2002), citant Peters et Charlier (1999), précise que dans cette notion de « dispositif » réside la logique de moyens mis en œuvre en vue d'une fin, logique qui implique également « l'intentionnalité agissante » du concepteur et des utilisateurs. Le dispositif est décrit comme : « un moyen de médiation qui organise de façon plus ou moins rigoureuse un champ de relations fonctionnelles entre humains et outils, buts et moyens, intentions et actions » (Linard, 2002 : 144).

Quant aux dispositifs hybrides en particulier, ils seraient apparus en France aux alentours de 1997 (Charlier ; Deschryver & Peraya, 2006). Ils sont définis comme : « des dispositifs articulant à des degrés divers des phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance, soutenues par un environnement technologique comme par exemple une plate-forme de formation » (Charlier et al, 2006). Les mêmes auteurs précisent :

« Les dimensions innovantes caractéristiques de la mise à distance du processus d'enseignement-apprentissage sont, selon nous, une articulation de moments de formation en présentiel et à distance, l'usage d'un environnement technopédagogique ainsi que la

mise en œuvre d'un accompagnement humain. L'usage de l'environnement technopédagogique repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation » (Charlier et *al*, 2006 : 482).

Les dispositifs hybrides peuvent être caractérisés selon divers paramètres comme le temps de travail en présence et à distance, l'articulation présence-distance, l'approche pédagogique et l'accompagnement humain, la médiatisation, la médiation et le degré d'ouverture (Burton et *al*, 2011 ; Degache & Nissen, 2008 ; Deschryver et *al*, 2012). Nous reviendrons sur ces divers paramètres dans la partie suivante afin de définir le type de dispositif hybride mis en place dans le cadre du stage.

2.3.2 Projet de conception de scénarii pédagogiques

Après avoir étudié le cours d'Ingénierie de la formation via Internet et réalisé les tâches liées au cours (analyse d'un scénario de communication et élaboration d'un scénario pédagogique), j'ai réalisé que mettre en ligne des activités sur la plateforme Moodle ne pourrait consister à déposer seulement des contenus ni uniquement des tâches fermées, comme des exercices autocorrectifs, mais qu'il s'agirait d'engager les apprenants dans des tâches individuelles ou collectives afin qu'ils soient placés dans une démarche de construction et de découverte (Soubrié, 2008). Il s'agissait donc de réfléchir à la démarche pédagogique à adopter pour intégrer les nouvelles technologies au cours en présentiel. Dans la recherche de cette cohérence dans la situation d'enseignement-apprentissage avec les nouvelles technologies apparaît alors la notion de scénario pédagogique (Nissen, 2004).

Selon le dictionnaire, *Le nouveau Petit Robert* (2008), un scénario représente le canevas d'une pièce de théâtre, le plan détaillé d'une histoire ou encore, la description de l'action d'un film comprenant des indications techniques. Au sens figuré, il désigne un processus qui se déroule selon un plan préétabli.

Dans le domaine pédagogique, le scénario s'apparente à la planification d'une séance pédagogique par l'enseignant (Nissen, 2004). Il décrit alors le public cible, les objectifs, les activités, les ressources, l'évaluation.

La notion de « scénario pédagogique » apparaît fréquemment dans le domaine des TICE (Nissen, 2004). Il représenterait un outil destiné à la fois à l'enseignant, dans ses pratiques de cours en présentiel, et à l'apprenant dans le cadre d'un cours hybride ou à distance.

Le scénario pédagogique serait ainsi « la suggestion d'un parcours, avec des étapes progressives, échelonnées dans le temps, avec la proposition d'un mode d'organisation, des

consignes et la description du résultat attendu » (Nissen, 2004 : 15). Le scénario pédagogique serait une sorte de guide qui décrit un ensemble cohérent et structuré à l'apprenant (Nissen, 2006). Cette auteure décrit en détails les fonctions d'un scénario pédagogique :

Le scénario pédagogique correspond à la prévision ainsi qu'à l'indication à l'intention de l'apprenant :

- des objectifs de formation, des compétences préalables et de celles qui sont visées, des ressources et outils mis à disposition pour la réalisation des activités et tâches proposées, de la manière dont les activités sont liées et des tâches de production que l'apprenant devra réaliser.
- de ses possibles interlocuteurs et du type d'interaction qu'il peut avoir avec eux dans le cadre de sa formation, interactions qui sont considérées comme une aide dans son apprentissage.

(Nissen, 2006: 47)

Suite à un travail de réflexion et d'analyse, le projet de mise en ligne d'activités a pu être défini plus précisément. Il consistait à mettre en place un dispositif hybride, combinant un cours en présentiel et des activités sous forme de scénarii pédagogiques à réaliser à distance sur la plateforme Moodle.

La démarche pédagogique suivie s'inscrirait dans une perspective actionnelle telle que préconisée par *le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* :

La perspective privilégiée ici est (...) de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (...) dans des circonstances et un environnement donnés. (CECRL : 15)

Dans les scénarii pédagogiques, les apprenants auraient des tâches à réaliser, l'approche par les tâches étant, selon Mangenot (2012: 15) et d'autres auteurs la meilleure manière d'exploiter les TICE et Internet. *Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* précise : « 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 » (CECRL : 16).

3. La définition des objectifs

3.1 Les objectifs généraux

D'après la commande, il s'agissait :

- de mettre en ligne des activités sur la plateforme Moodle.
- d'élaborer du matériel pédagogique pour des étudiants de niveau B1 en contexte universitaire.

- de donner l'opportunité à des étudiants de niveau B1 de développer leurs compétences en français selon leurs besoins et leur rythme d'apprentissage.

3.2 Les objectifs opérationnels.

Le projet relevait à la fois de l'ingénierie de la formation et de l'ingénierie pédagogique, dans la mesure où il s'agissait de créer des scénarii pédagogiques pour des étudiants de niveau B1, de les tutorer et donc d'intégrer la plateforme Moodle en prolongement de mon cours en présentiel.

Les objectifs opérationnels poursuivis étaient multiples :

- En ce qui me concerne, je devais être capable :
 - de concevoir des phases de formation en présentiel et à distance et de les articuler.
 - d'utiliser la plateforme Moodle pour mettre en ligne des scénarii et maîtriser divers outils de cette plateforme.
 - de présenter ces scénarii à mes étudiants et de les aider au niveau organisationnel, technique...
 - de tutorer les activités mises en ligne.
 - de présenter ce projet à mes collègues pour éventuellement l'étendre à divers groupes d'étudiants en DEUF.
- Quant aux étudiants, grâce à ce dispositif hybride, ils devaient être capables :
 - de réaliser un exposé en français en respectant les règles de la présentation universitaire.
 - de réaliser une production orale organisée et argumentée.
 - de produire un texte écrit argumenté.
 - de mieux comprendre globalement et de manière détaillée un document audio ou vidéo authentique.
 - d'interagir à l'écrit et à l'oral et d'exprimer leur point de vue de manière argumentée.
 - de développer leurs compétences linguistiques (connaissances grammaticales, lexicales).

3.3 *Une démarche de recherche-action*

On distingue en général trois phases dans la vie d'un dispositif de formation : une phase de conception, une phase de mise en œuvre et une phase d'évaluation (Bourdet, 2009). L'objectif était par conséquent de réaliser ces trois phases et de suivre une démarche s'apparentant à la recherche-action, telle que décrite dans le cours de méthodologie du mémoire (Mangenot, 2013: 17). Cette démarche se décompose en quatre étapes :

1. Identification et formulation du problème à régler ou de l'objectif poursuivi : suite à la commande exprimée par la responsable du FLE, à savoir mettre des activités en ligne sur la plateforme Moodle pour des apprenants de niveau B1, plusieurs questions se posaient : quel contenu mettre en ligne ? Sous quelle forme ? Pour répondre à quels besoins ?
2. Élaboration de propositions d'interventions pédagogiques : après avoir conçu et soumis des questionnaires aux étudiants pour connaître leurs besoins, trois scénarii pédagogiques ont été élaborés et mis en ligne sur la plateforme Moodle.
3. Mise à l'épreuve des propositions : une classe pilote d'apprenants de niveau B1 a été choisie pour tester les scénarii sur Moodle en complément du cours en présentiel (entre janvier et avril 2014).
4. Évaluation des résultats : un questionnaire d'opinion⁵ a été distribué à la fin du semestre (avril 2014). Des entretiens⁶ ont été menés auprès de mes collègues pour connaître leur opinion sur le dispositif mis en place.

⁵ Cf. annexe 4, volume 2, pp. 11-13.

⁶ Cf. annexe 6, volume 2, p. 18.

3.4 Mise en place d'un échéancier

Calendrier (dates)	Actions	Objectifs	Acteurs
Décembre 2012	Prise de contact avec la responsable FLE.	Identifier des besoins et définir une commande de stage.	La responsable de FLE et moi.
Avril 2013	Questionnaire soumis à un groupe d'étudiants.	Identifier les difficultés rencontrées durant leur(s) semestre(s) à l'Université.	Un groupe d'étudiants de niveau B1.
Avril à juin 2013	Première ébauche de scénarii pédagogiques (recherche de contenus, scénarisation...)	Avoir un exemple de scénario pour ensuite être formée à la mise en ligne sur la plateforme Moodle.	moi
Juin 2013	Premiers contacts avec le Service Universitaire d'Enseignement en Ligne Lyon 3 (SUEL).	Expliquer mon projet. Apprendre à maîtriser les outils de la plateforme Moodle.	Informaticiens du SUEL et moi.
Septembre 2013	Formation à la prise en main de la plateforme Moodle.	Maîtriser divers outils de la plateforme.	Informaticiens du SUEL et moi.
Fin novembre 2013	Questionnaire conçu et soumis à un groupe d'étudiants.	Identifier leurs besoins et leurs difficultés. Créer des scénarii pédagogiques.	Un groupe d'étudiants de niveau B1 choisis pour tester le dispositif hybride à partir de janvier 2014.
Décembre-Janvier 2014	Finaliser les scénarii pédagogiques. Déterminer une progression dans le cadre d'un dispositif hybride. Formation à la prise en main de la plateforme Moodle (suite).	Adapter les scénarii aux besoins des étudiants. Maîtriser les divers outils de la plateforme. Mise en ligne des scénarii pédagogiques avant le cours en présentiel.	moi Informaticiens du SUEL et moi.
Janvier à avril 2014	Cours en présentiel et tutorat des scénarii.		Les étudiants et moi.
Mai 2014	Analyse des questionnaires de satisfaction et entretiens.	Évaluer le dispositif	Mes collègues et moi.

PARTIE 2.

-

La conception du dispositif hybride

1. La conception des activités en présence

Concevoir un dispositif hybride consistait à articuler des phases de formation en présentiel et donc à élaborer un syllabus de cours, avec des phases de formation à distance. Celles-ci se présentent sous forme de scénarii pédagogiques qui ont été élaborés et mis en ligne sur la plateforme Moodle. Nous allons dans un premier temps aborder la conception des activités en présentiel.

1.1 Le public cible

Ce cours hybride s'adressait à un groupe d'apprenants se composant de 23 étudiants de divers pays : Irlande (2) - Écosse (2) – Mexique (3) - Hongrie (2) – Norvège (1) – Chine (7) – Japon (3) – Canada (2) – Allemagne (1). Ces apprenants étudiaient deux semestres dans le cadre d'un échange au sein des diverses Facultés de l'Université, principalement à la Faculté de droit, celles des langues et à l'IAE (Institut d'Administration des Entreprises).

La majorité des étudiants étaient de niveau B1, mais certains d'entre eux n'avaient pas acquis ce niveau. D'importantes disparités pouvaient être observées concernant leur niveau dans les différentes compétences, dues souvent à leur pays d'origine et à leur langue maternelle. Ma démarche pédagogique devait donc prendre en compte cette hétérogénéité.

1.2 Le syllabus du cours en présentiel

Les cours en présentiel⁷ avaient lieu au deuxième semestre entre le 20 janvier et le 31 mars 2014. Ils se composaient de dix séances de deux heures, soit vingt heures de cours au total. L'objectif général était de travailler sur du niveau B1+ selon le *CECRL*. La démarche pédagogique suivie était celle de la perspective actionnelle et de l'apprentissage par les tâches.

1.2.1 Les objectifs d'apprentissage

Les cours en présentiel visaient à atteindre divers objectifs d'apprentissage dans les différentes compétences.

⁷ Cf. le syllabus du cours en annexe 7, volume 2, pp.19-22.

- ***L'expression orale en continu*** : le *CECRL* stipule à l'échelle « s'adresser à un auditoire », que l'apprenant : « peut faire un exposé simple et direct, préparé, sur un sujet familier dans son domaine qui soit assez clair pour être suivi sans difficulté la plupart du temps et dans lequel les points importants soient expliqués avec assez de précision. Peut gérer les questions qui suivent mais devoir faire répéter si le débit était rapide » (*CECRL* : 50).

Quant au monologue suivi, l'apprenant « peut développer une argumentation suffisamment bien pour être compris sans difficulté la plupart du temps », « peut donner brièvement raisons et explications relatives à des opinions, projets, actions » (*CECRL* : 50).

Lors du questionnaire d'analyse des besoins, les étudiants avaient exprimé leurs difficultés dans cette compétence. Un des objectifs du cours était de les entraîner à s'exprimer oralement en continu et de leur fournir la méthodologie nécessaire à la réalisation d'une présentation, ce type de production étant courant en contexte universitaire. En cours, les étudiants étaient incités à donner leur opinion sur divers sujets, sous forme d'un petit monologue suivi. Ils devaient également réaliser un exposé en binôme sur un sujet de leur choix en lien avec la France.

- ***L'expression orale en interaction*** : concernant l'interaction orale générale, le *CECRL* précise que l'apprenant : « peut aborder sans préparation une conversation sur un sujet familier, exprimer des opinions personnelles et échanger de l'information sur des sujets familiers, d'intérêt personnel ou pertinents pour la vie quotidienne » (*CECRL* : 61).

Travailler cette compétence revêtait une importance particulière dans la mesure où la majorité des étudiants avaient fait part de leurs difficultés à interagir avec des locuteurs natifs. Le cours en présentiel était par conséquent la modalité la plus adaptée pour travailler l'interaction entre étudiants et avec l'enseignant. Cette compétence était en général travaillée en petits groupes, puis en grand groupe, sous formes de petits débats, de mise en commun d'idées, de jeux de rôles.

- ***La compréhension orale*** : pour la compréhension générale de l'oral, le *CECRL* précise que l'apprenant « peut comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne ou relatifs au travail en reconnaissant les messages généraux et les points de détail, à condition que l'articulation soit claire et l'accent courant. » (*CECRL* : 55).

À l'échelle « comprendre en tant qu'auditeur », il est précisé qu'il « peut suivre une conférence ou un exposé dans son propre domaine à condition que le sujet soit familier et la présentation directe, simple et clairement structurée » (CECRL : 56).

La compréhension orale représentait un problème majeur pour les étudiants, tant dans leurs études que dans leur vie quotidienne. Le cours avait pour objectif de leur permettre de mieux comprendre globalement et de manière détaillée un document audio ou vidéo authentique. Chaque cours prévoyait d'entraîner cette compétence à travers divers documents-supports : comprendre un petit débat provenant de documents audios de différentes méthodes (*Edito B1*, *Taxi 3*, *Agenda B1*, etc.) ou un reportage à partir de vidéos de *Youtube*, *TV5 Monde*. Les niveaux de compréhension des étudiants étant très hétérogènes, le cours en présentiel n'était pas suffisant pour entraîner cette compétence. La mise en ligne d'activités sur Moodle se présentait comme un moyen de remédier à ce problème et une opportunité pour les étudiants de développer cette compétence selon leurs besoins et leurs rythmes.

- **La compréhension écrite** : le CECRL précise à l'échelle « lire pour s'orienter » que l'apprenant « peut parcourir un texte assez long pour y localiser une information cherchée » et à l'échelle « lire pour s'informer et discuter » qu'il « peut identifier les principales conclusions d'un texte argumentatif clairement articulé » (CECRL : 58).

Selon les questionnaires, la compréhension écrite est la compétence qui posait le moins de problèmes aux étudiants. Les documents étudiés étaient authentiques (articles de journaux gratuits ou de sites Internet) ou extraits de méthodes telles que *Edito B1*, *Agenda B1*. Ces documents servaient de supports pour acquérir les éléments langagiers nécessaires à la réalisation d'une production écrite, de type « commentaire de données chiffrées » ou « petit essai structuré et argumenté sur un sujet donné ».

- **La production écrite** : selon le CECRL, à l'échelle de la production écrite générale, l'apprenant « peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine » (CECRL : 51) et à l'échelle « essais et rapports », il « peut écrire de brefs essais simples sur des sujets d'intérêt général » (CECRL : 52).

Bien que ne travaillant pas sur une problématique de français sur objectifs universitaires, je souhaitais leur donner les outils pour produire un texte argumenté, type de production fréquemment demandé dans le contexte de leurs études. Le cours en présentiel visait à leur faire acquérir la méthodologie pour réaliser cette tâche : recherche

d'arguments en groupe sur un sujet donné, organisation des idées sous forme de plan, travail sur les articulateurs logiques, rédaction.

1.2.2 L'évaluation

L'évaluation se composait d'un exposé réalisé par binômes représentant 20 % de la note finale. La partie contrôle continu (30 %) comprenait une évaluation de la compréhension orale et de la production écrite en présentiel et prenait en compte les activités sur Moodle. Finalement, la dernière séance de cours était consacrée à l'examen final. Cette évaluation sommative, représentant 50% de la note finale, testait les compétences en compréhension écrite et orale ainsi qu'en production écrite.

1.2.3 Le matériel utilisé en présentiel

Concernant les documents utilisés en présentiel, les étudiants disposaient d'un livret de cours comprenant :

- des informations générales : sur le règlement concernant les absences, le planning du cours et des évaluations, le pourcentage affecté aux différentes évaluations.

- des fiches méthodologiques : pour réaliser une présentation, produire un texte écrit argumenté, comprendre un document oral.

- des fiches lexicales : les expressions utiles pour un exposé, les connecteurs, les expressions pour exprimer son opinion, son accord, son désaccord.

- divers documents-supports : sous formes de textes, de graphiques, les questionnaires visant à vérifier la compréhension écrite et auditive, des points grammaticaux et lexicaux abordés en lien avec les documents et des exercices d'application.

Outre un livret de cours, je disposais de mon ordinateur et d'une salle équipée d'un projecteur pour utiliser différents médias sous forme de présentations Power Point, de documents audios et vidéos.

En parallèle du cours en présentiel, les activités à distance ont été conçues sous forme de trois scénarii pédagogiques destinés à la mise en ligne sur la plateforme.

2. Conception des activités à distance : les scénarii pédagogiques

Dans le cadre du dispositif hybride, mon projet initial était de mettre en ligne trois scénarii, correspondant à un scénario à réaliser par mois, en parallèle des trois mois de cours en présentiel.

Selon Mangenot (2012 : 27), le scénario pédagogique peut être défini comme « une ou plusieurs tâches relevant du même thème ou de la même mise en situation, combinée(s) avec un scénario de communication et prévoyant une chronologie des échanges ». Les trois scénarii présentés ci-dessous relèvent de cette définition. Avant de décrire chaque scénario, j'en soulignerai quelques caractéristiques communes.

Les scénarii s'adressent à des étudiants de niveau B1. Ils sont construits de manière similaire en trois ou quatre étapes. Chaque étape comprend plusieurs activités et vise à faire acquérir les moyens langagiers nécessaires à la réalisation d'une tâche finale. Les trois scénarii contiennent des liens vers un dictionnaire en ligne, des sites de conjugaison et de grammaire. D'autres ressources d'arrière-plan sont proposées sous forme de fiches grammaticales, lexicales et méthodologiques. Chaque scénario laisse une relative autonomie à l'étudiant dans l'utilisation de ces ressources, mais également dans la réalisation de certaines activités. Des exercices Hot Potatoes autocorrectifs, visant à vérifier la compréhension globale et détaillée d'un support écrit ou audio, sont toujours insérés, libre à l'étudiant de les réaliser ou pas, voire de les refaire pour améliorer ses résultats. Dans la dernière étape, l'apprenant peut prendre connaissance des critères d'évaluation à travers la fiche d'évaluation utilisée par l'enseignant et s'autoévaluer grâce à une grille d'autoévaluation.

Concernant la communication entre les divers participants, l'outil forum a été privilégié en raison de la souplesse et de la flexibilité de son utilisation. Proposant pour la première fois ce type d'activités à un groupe d'étudiants, il me paraissait plus simple de leur proposer une communication asynchrone qui puisse respecter les rythmes de travail de chacun. Ainsi, chaque étudiant avait la possibilité de participer au forum selon ses disponibilités. Ce paramètre me semblait important à prendre en compte dans la mesure où les étudiants avaient une somme de travail importante dans le cadre de leurs études universitaires en France. Outre sa flexibilité, le forum permet aux étudiants de réfléchir et de prendre le temps de répondre. La moitié des étudiants étant d'origine asiatique, il leur est souvent difficile d'interagir de manière synchrone en raison d'un manque de

vocabulaire, de leur timidité ou d'un problème de face. Une communication synchrone type clavardage ou visioconférence aurait eu d'autres avantages mais me paraissait moins adaptée au public cible.

Afin de présenter chaque scénario, j'en décrirai d'abord les objectifs, puis la tâche, d'après les descripteurs cités dans les travaux de Mangenot et Soubrié (2010). J'aborderai finalement le scénario de communication.

2.1 Scénario 1 : « Comment faire une présentation ? »

2.1.1 Les objectifs du scénario

Le thème du premier scénario⁸ concerne la présentation en français. Dans le questionnaire d'analyse des besoins, les étudiants avaient exprimé leurs difficultés à s'exprimer oralement en continu en général et à réaliser une présentation en français en particulier. L'objectif de ce premier scénario était de détailler la méthodologie de l'exposé à travers différentes étapes, la tâche finale consistant à réaliser un exposé de quelques minutes en format vidéo. Cette tâche s'inscrit dans une pratique avérée dans leur contexte universitaire. Le temps de travail peut être estimé à six heures.

The screenshot shows a web browser window displaying the course page for 'Comment faire une présentation ?' on the Université Jean Moulin Lyon III website. The page is titled 'DUCHESNE MAGALIE - RI - DEUF - FLE - COMMENT FAIRE UNE PRÉSENTATION'. The main content area features a heading 'Comment faire une présentation ?' followed by a red warning: 'Attention, ce scénario sera disponible du 27 janvier au 17 février. Vous devez donc faire toutes les activités et me poster tous les devoirs pour le 17 février au plus tard!'. Below this is an 'Introduction' section explaining the oral presentation task and its evaluation (7 points). A forum post titled 'Forum : Comment faire une bonne présentation' is visible, with a restriction period from January 27 to June 30, 2014. The page also includes a 'Navigation' sidebar with links to 'Accueil', 'Ma page', 'Pages du site', 'Mon profil', and 'Cours actuel', and an 'Administration' sidebar with links to 'Administration du cours', 'Activer le mode édition', 'Paramètres', 'Utilisateurs', 'Filtres', and 'Rapports'. At the bottom, there are links for 'Quelques aides' including a dictionary, a conjugator, and a grammar resource.

Figure 1- Copie de l'écran de la page d'accueil du premier scénario.

⁸ Le tableau synoptique du scénario se trouve en annexe 8, volume 2, pp. 23-24 et son déroulement en annexe 9, pp. 25-27.

Ce scénario visait plusieurs objectifs. Au niveau socioculturel, la présentation représente un type de production bien particulier qui respecte des règles générales précises quant au contenu et à la forme. Selon l'origine géographique des étudiants, les attentes de leurs enseignants pouvaient être différentes. De plus, dans certains pays, notamment asiatiques, l'expression orale en continu est peu, voire pas pratiquée. Il était donc important que les étudiants prennent conscience des divers critères à respecter pour réaliser une présentation en contexte universitaire français.

Quant aux objectifs communicatifs, ils consistaient principalement à résumer des informations et à donner son opinion.

2.1.2 La description de la tâche

Dans un article concernant la création d'une banque de tâches Internet, Mangenot et Soubrié (2010) ont retenu divers descripteurs pour décrire une tâche. Certains descripteurs situent la tâche dans son contexte social. Il s'agit de l'action principale, du domaine et des étapes. D'autres concernent les caractéristiques des activités langagières comme le type de tâche, les documents-soutiens, la production langagière dominante et, le type de production. Nous nous baserons sur ces descripteurs pour décrire la tâche de chaque scénario.

- **Action principale** : réaliser un exposé sur un thème donné sous forme d'une vidéo.
- **Domaine** : personnel et public
- **Étapes** : cette tâche est divisée en diverses étapes intermédiaires :

-1- Mutualisation : dans un premier temps, les étudiants doivent procéder à un brainstorming et exprimer sur un forum les points à respecter pour faire une bonne présentation.

-2- Prise d'informations: les étudiants regardent deux vidéos concernant des conseils sur la présentation. Ils peuvent s'assurer de leur compréhension globale et détaillée par des exercices Hot Potatoes autocorrectifs.

-3- Mutualisation : après avoir regardé la vidéo d'un étudiant réalisant une très mauvaise prestation, les étudiants sont amenés à échanger leurs impressions sur un forum et à exprimer ce qui leur paraissait mauvais dans la présentation de cet étudiant.

-4- Prise d'informations : les étudiants écoutent un exemple d'exposé en format audio afin d'en repérer la structure et d'en identifier les liens logiques. Ils peuvent vérifier leur compréhension par des exercices Hot Potatoes. Ils disposent également de la transcription.

-5- Production : la tâche finale consiste à réaliser une vidéo de deux à trois minutes en respectant les règles de la présentation tant au niveau du contenu que de la forme. Trois thèmes étaient proposés. Ces thèmes avaient déjà été abordés en cours au premier semestre de sorte que les étudiants puissent disposer des connaissances linguistiques nécessaires à la réalisation de cette tâche.

- **Type de tâches** : prise d'information, expression et échanges d'opinion, création.
- **Documents-supports** : les documents supports se présentaient sous forme de trois vidéos concernant des conseils sur la réalisation d'un exposé en public (attitudes, gestes...). Un document audio visait davantage à identifier la structure d'un exposé et les différentes expressions utilisées pour marquer les liens logiques et la transition d'une partie à une autre.
- **Production langagière dominante** : les tâches intermédiaires sont plus axées sur la production écrite à travers la participation aux forums.
- **Type de production** : argumentatif.

2.1.3 Aides et ressources d'arrière-plan

Chaque scénario contient des aides à la disposition des étudiants. Elles sont qualifiées de ressources d'arrière-plan par Mangenot (2012 : 24). Dans le premier scénario, les étudiants peuvent ainsi consulter une fiche sur les expressions utiles à la réalisation d'un exposé et un Power Point résumant les points à respecter pour faire une bonne présentation. Finalement, avant de poster leur production (vidéo), les étudiants ont l'opportunité de vérifier, à l'aide de la grille d'autoévaluation, qu'ils ont respecté l'ensemble des critères importants.

2.1.4 Le scénario de communication

Les échanges étaient principalement prévus lors des phases de mutualisation précédemment décrites. Pour favoriser la quantité des échanges, il était précisé que les étudiants pouvaient lire les messages des autres apprenants et y réagir. L'enseignant-tuteur devait répondre aux divers messages et chercher à développer la discussion par ses questions.

2.1.5 L'évaluation

L'évaluation prenait en compte la participation à deux forums et la réalisation de la production finale. Avant de poster leur travail, les étudiants pouvaient prendre connaissance de la fiche⁹ utilisée par l'enseignant-tuteur pour les évaluer. Une grille d'autoévaluation¹⁰ était à leur disposition pour qu'ils puissent vérifier les divers critères à respecter.

2.2 Scénario 2 : « La colocation »

2.2.1 Les objectifs du scénario

Le thème de ce deuxième scénario¹¹ concerne le logement étudiant, un problème auquel tous les étudiants ont été confrontés à leur arrivée en France et qui les touche donc directement. Le scénario proposé avait divers objectifs. D'un point de vue socioculturel, il s'agissait de découvrir les différentes formes de logement étudiant en France, à travers divers documents-soutiens, et de donner l'opportunité aux étudiants de comparer cette situation à celle de leur pays en échangeant sur un forum. Sur le plan linguistique, les documents-soutiens visaient à fournir les éléments nécessaires à la réalisation de la production finale. Celle-ci consistait à donner son avis argumenté sur la colocation et à le publier sur le site *Babelweb.eu*. Quant à la méthodologie, les étudiants devaient être en mesure dans la dernière étape de produire un texte écrit argumenté. Le temps de travail peut être estimé à dix heures.

⁹ Cf. annexe 10, volume 2, p. 28.

¹⁰ Cf. annexe 11, volume 2, p. 29.

¹¹ Cf. le tableau synoptique du scénario en annexe 12, volume 2, pp. 30-32 et le déroulement du scénario en annexe 13, pp. 33-38.

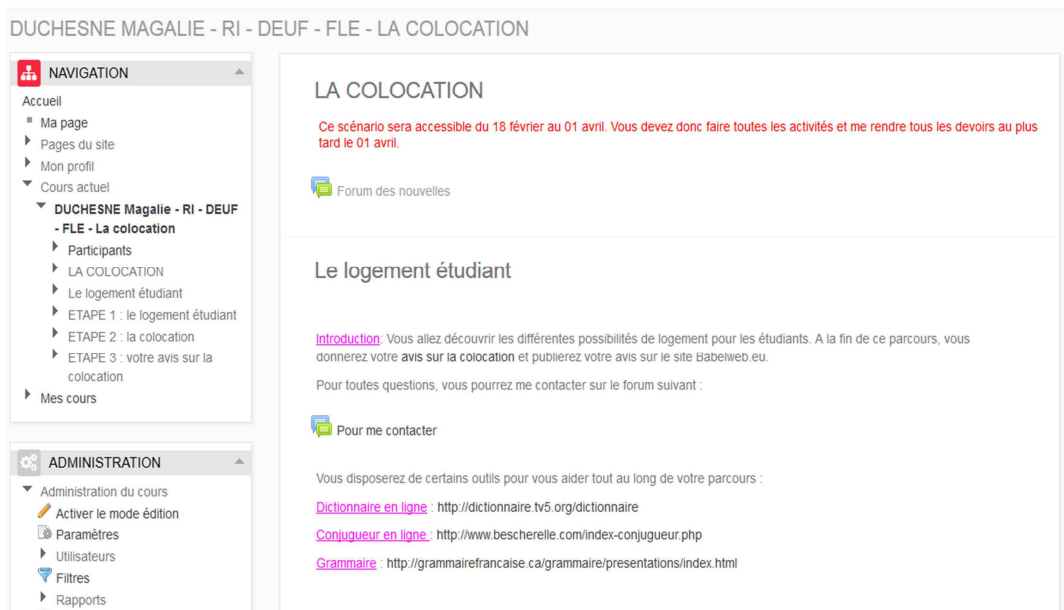


Figure 2- Copie de l'écran de la page d'accueil du deuxième scénario.

2.2.2 La description de la tâche

- **Action principale** : donner son avis sur la colocation sur le site *Babelweb.eu*
- **Domaine** : personnel et public
- **Étapes** : cette tâche est divisée en étapes intermédiaires :

Étape 1 :

- 1- Prise d'informations : lire un article du quotidien *le Parisien*.
- 2- Mutualisation : répondre à un questionnaire de compréhension (format Word) et l'envoyer à l'enseignant-tuteur pour correction.
- 3- Prise d'informations : regarder une vidéo concernant les différentes formes de logement étudiant à Lyon. Les étudiants peuvent s'assurer de leur compréhension par le biais d'exercices Hot Potatoes.
- 4- Mutualisation : les étudiants sont ensuite invités à rejoindre un forum pour comparer la situation en France et dans leur pays au niveau du logement étudiant et à réagir à ce qu'écrivent les autres étudiants (poser d'autres questions, demande de précisions...).

Étape 2 :

- 1- Prise d'informations : les étudiants regardent deux vidéos concernant l'avis des Français sur la colocation et lisent un article en ligne du *Parisien* sur les avantages de ce

mode de logement. Ils peuvent s'assurer de leur compréhension auditive et écrite par les exercices Hot Potatoes.

-2- Mutualisation : les étudiants rejoignent un forum dans lequel ils doivent résumer les avantages de la colocation selon l'article du *Parisien*, parler également des éventuels inconvénients et réagir ensuite aux messages des autres étudiants.

-3- Prise d'informations : les étudiants regardent une vidéo portant sur une forme de colocation particulière : la colocation intergénérationnelle.

-4- Mutualisation : les étudiants sont incités à rejoindre le forum et à donner leur avis sur ce type de colocation, à lire et à réagir aux messages des autres étudiants.

Étape 3 :

-1- Prise d'informations : lire quelques avis de Français sur la colocation.

-2- Mutualisation : répondre à un questionnaire de compréhension et le poster à l'enseignant-tuteur pour correction.

-3- Production : les étudiants donnent leur avis argumenté sur la colocation dans le but de le publier ensuite sur le site *Babelweb.eu*, de manière à établir un lien entre la classe de langues et le monde extérieur et de sorte que la tâche s'inscrive dans un contexte social. Ici, les étudiants peuvent échanger leurs opinions et leurs expériences sur le logement étudiant avec d'autres internautes.

- **Type de tâches** : prise d'informations, expression et échange d'opinions, production.
- **Documents-suppports** : ils se présentaient sous forme de vidéos et d'articles assurant ainsi la multiréférentialité sur le thème du logement étudiant. Dans la dernière partie, les étudiants ont également accès aux résultats d'un sondage de *TNS Sofres* (sous forme d'analyse et de graphiques) sur les jeunes et le logement.
- **Production langagière dominante** : le scénario est orienté vers la production écrite.
- **Type de production** : argumentatif.

2.2.3 Aides et ressources d'arrière-plan

Comme dans le scénario précédent, certaines ressources sont fournies aux étudiants. Ils disposent de fiches méthodologiques : comment exprimer son opinion,

comment produire un texte argumenté et une fiche résumant les différents connecteurs qui peuvent être utilisés dans ce type de production. Des exercices Hot Potatoes proposent de travailler le lexique du logement et des abréviations (étape 1) ou certains points grammaticaux (les relatifs, étape 1). Un point-culture est également joint à la fin du scénario afin de présenter le film *l'Auberge Espagnole* et d'inciter les étudiants à le voir.

2.2.4 Le scénario de communication

Le scénario de communication prévoit des échanges par le biais des forums entre apprenants, entre apprenants et tuteur et entre internautes sur le Web lors de la production finale. Ces échanges auront lieu lors des phases de mutualisation. Plusieurs forums ont été insérés afin que les étudiants puissent décrire une situation, échanger des informations ou donner leur avis. Un des forums propose ainsi de parler du logement étudiant dans leur pays d'origine. L'objectif est de développer les échanges interculturels entre les étudiants et de les inciter à interagir. L'enseignant-tuteur participe à ces échanges en réagissant à chaque message et en posant d'autres questions.

2.2.5 L'évaluation

L'évaluation prenait en compte la participation à deux forums et la réalisation de la production finale. Le premier forum consistait à décrire la situation du logement étudiant dans son pays d'origine. Le deuxième visait à résumer les informations d'un article sur la colocation et à exprimer son avis sur ses éventuels inconvénients. Les étudiants disposaient d'une grille d'autoévaluation¹² et pouvaient prendre connaissance de la fiche utilisée par l'enseignant pour évaluer les forums et la production finale¹³.

2.3 Scénario 3 : « Le programme Erasmus »

2.3.1 Les objectifs du scénario

Le thème du dernier scénario¹⁴ concerne les échanges universitaires et le programme Erasmus en particulier. Si tous les étudiants du groupe n'étaient pas originaires d'Europe, la majorité d'entre eux se trouvaient à l'Université dans le cadre d'un échange et avaient entendu parler du programme Erasmus. Le sujet pouvait donc concerner l'ensemble des étudiants. La tâche finale consistait à réaliser une vidéo à destination des futurs étudiants d'échange. Cette vidéo, dans laquelle les étudiants seraient amenés à parler

¹² Cf. annexe 15, volume 2, p. 41.

¹³ Cf. annexe 14, volume 2, pp. 39-40.

¹⁴ Cf. le tableau synoptique en annexe 16, volume 2, pp. 42-43 et le déroulement du scénario en annexe 17, pp. 44-49.

de leur expérience à l'étranger, pourrait être postée en guise de témoignage sur le site des Relations Internationales de Lyon 3.

Ce scénario visait des objectifs socioculturels. Les apprenants étaient amenés à découvrir l'expérience d'étudiants de diverses nationalités à l'étranger et à échanger sur leurs impressions et leurs difficultés, qui pouvaient être différentes selon le pays d'origine et la personnalité de chacun. En termes d'objectifs communicatifs, les étudiants devaient résumer des informations et les transmettre à d'autres, exprimer des sentiments et donner une opinion. Quant aux objectifs linguistiques, les documents-supports et les exercices qui y sont liés, visaient à donner les éléments langagiers nécessaires à la réalisation de la production finale. Pour être en mesure de parler de leur expérience passée, les étudiants revoyaient l'utilisation des temps du passé ainsi que les marqueurs temporels pour établir une chronologie. Les vidéos permettaient de travailler l'expression des impressions et des sentiments. Le temps de travail peut être estimé à dix heures.

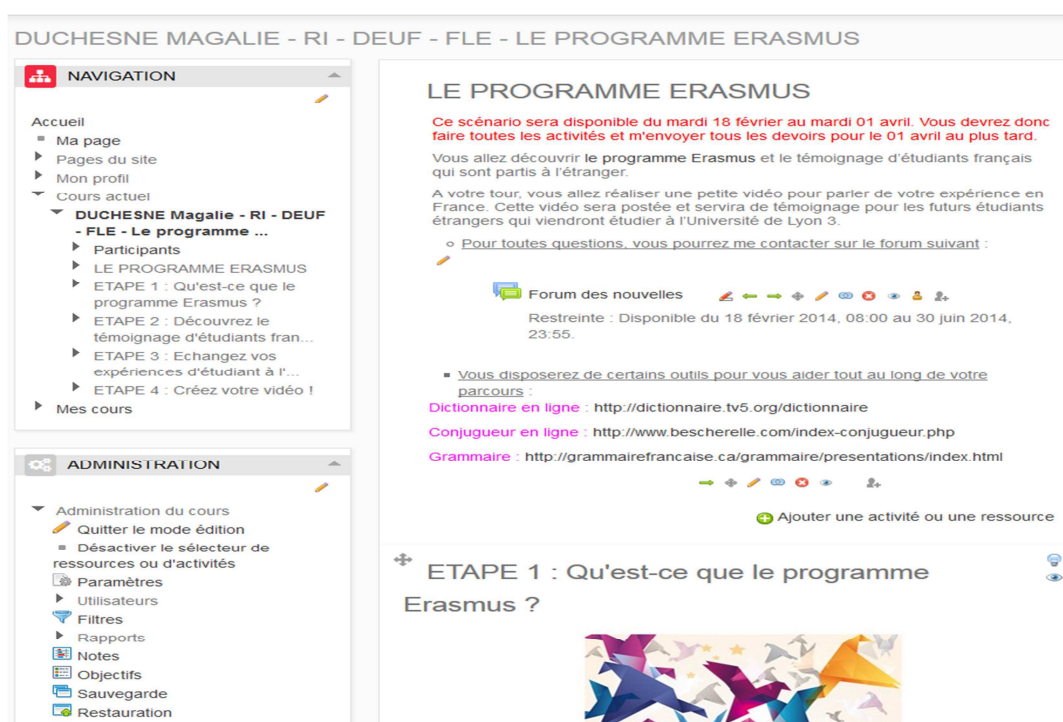


Figure 3- Copie de l'écran de la page d'accueil du troisième scénario.

2.3.2 La description de la tâche

- **Action principale** : réaliser une vidéo à destination des futurs étudiants d'échange pour parler de sa propre expérience à l'étranger.
- **Domaine** : personnel et public
- **Étapes** : cette tâche se compose d'étapes intermédiaires :

Étape 1 :

-1- Mutualisation : les étudiants participent à un brainstorming sur un forum dans lequel ils doivent expliquer ce qu'ils savent du programme Erasmus.

-2- Prise d'informations : les étudiants lisent des informations sur le programme Erasmus sur le site *Europe Education* et regardent un reportage de *France 2* sur des étudiants français partis avec le programme Erasmus.

-3- Mutualisation : Les apprenants répondent à un questionnaire de compréhension et le postent à l'enseignant-tuteur pour correction.

Étape 2 :

-4- Prise d'informations : les étudiants choisissent entre deux témoignages, celui de Vincent, un étudiant français ayant passé un an en Irlande, ou celui de Martin, ayant séjourné un an en Suède.

-5- Mutualisation : dans le scénario original, les étudiants devaient former des binômes et échanger leurs informations respectives sur Martin ou Vincent sur le forum.

Étape 3 :

-6- Mutualisation : les étudiants rejoignent le forum et parlent de leur expérience d'étudiants d'échange. Le forum liste un certain nombre de questions pour les guider concernant principalement leurs motivations au départ, les démarches qu'ils ont dû effectuer, leurs sentiments avant le départ et durant leur séjour en France et finalement quelques mots de bilan sur cette expérience. Les étudiants étaient incités à lire les messages des autres et à interagir.

Étape 4 :

-7- Production : la tâche finale consiste à réaliser une vidéo dans laquelle ils parlent de leur expérience à l'étranger. L'objectif était de réaliser un témoignage à destination des futurs étudiants d'échange, consultable sur le site des Relations Internationales.

- **Type de tâches :** prise et échange d'informations, expression et échange d'opinions, création.

- **Documents-supports :** les informations sur le programme Erasmus sont présentées à travers un support écrit (le document informatif du site *Europe Education*) et

une vidéo reportage de *France 2*, visant ainsi la multiréférentialité sur le thème des programmes d'échange. Le scénario propose également deux vidéos témoignages d'étudiants français ayant passé une année à l'étranger. Les étudiants disposaient ainsi d'un exemple en vue de la réalisation de la tâche finale.

- **Production langagière dominante** : Le scénario est orienté vers la production écrite à travers la participation aux divers forums.
- **Type de production** : descriptif et argumentatif.

2.3.3 Aides et ressources d'arrière-plan

Plusieurs exercices autocorrectifs sont insérés : exercices lexicaux (étape 1), exercices de compréhension globale et détaillée des vidéos (étape 2), exercices grammaticaux sur les marqueurs temporels (étape 2), sur les temps du passé (étape 3). De plus, quelques liens vers le site *lepoindufle.net* proposent un entraînement supplémentaire, en réponse aux besoins des étudiants qui souhaitent davantage travailler les points grammaticaux. Finalement, un point-culture invite à découvrir le système scolaire français par un graphique mis en lien. Les étudiants peuvent tester leurs connaissances des abréviations et du langage familier employé dans le domaine universitaire avec les exercices Hot Potatoes.

2.3.4 Le scénario de communication

Les échanges entre les divers participants (étudiants et enseignants) sont prévus de manière asynchrone sur les forums lors des phases de mutualisation précédemment décrites. Une de ces phases consiste à échanger des informations contenues dans deux vidéos différentes. Dans mon scénario initial, je souhaitais former des binômes et donc créer un travail collaboratif autour de l'échange d'informations (de type *information gap*). Il aurait fallu créer des forums pour chaque binôme, ce que je n'ai pu réaliser pour des raisons techniques. J'ai donc modifié mon scénario initial, chaque apprenant rendait compte d'une vidéo de son choix sur un forum commun.

2.3.5 L'évaluation

Deux forums étaient évalués. Le premier consistait à résumer les informations d'une vidéo et à en rendre compte sur le forum. Dans le deuxième, l'étudiant devait exprimer ses sentiments quant à son séjour à l'étranger. L'évaluation portait également sur la réalisation d'une vidéo dans laquelle l'apprenant témoignerait de son expérience

d'étudiant en France. Comme dans les deux autres scénarii, les étudiants disposaient de la fiche d'évaluation utilisée par l'enseignant¹⁵ et d'une grille d'autoévaluation¹⁶.

Une fois les phases de cours en présentiel planifiées et les scénarii pédagogiques conçus, il restait à les mettre en ligne sur la plateforme. Il me fallait par conséquent découvrir l'environnement technologique et me former aux divers outils de Moodle.

3. La découverte de l'environnement technologique

Afin de mettre le projet en œuvre, il s'agissait de prendre connaissance de l'environnement technologique de l'Université et des moyens techniques à disposition pour mettre en ligne des scénarii pédagogiques sur une plateforme. Dès juin 2013, un premier contact a été établi avec l'équipe du SUEL (Service Universitaire d'Enseignement en Ligne).

3.1 Le Service Universitaire d'Enseignement en Ligne (SUEL)

Le premier octobre 2008, le Service Universitaire d'Enseignement en Ligne (SUEL) a succédé à la Mission pour le Développement de l'Université Virtuelle (MIDUV). La mission de ce nouveau service consiste à développer largement l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement à l'Université Jean Moulin Lyon 3 à travers :

- La promotion, la sensibilisation et la communication sur les techniques d'enseignement à distance ;
- La formation des différents acteurs à l'utilisation des plateformes pédagogiques mises à leur disposition ;
- L'harmonisation des pratiques en matière d'enseignement à distance, dans le respect de l'autonomie pédagogique de chacun et de la spécificité des disciplines ;
- Le développement de toute application ou de tout projet en rapport avec l'enseignement à distance.
- D'une manière générale d'appliquer les nouvelles technologies de l'information et de la communication à l'enseignement.

¹⁵ Cf. annexe 18, volume 2, pp. 50-51.

¹⁶ Cf. annexe 19, volume 2, p. 52.

3.2 Les plateformes pédagogiques

La majorité des universités se sont dotées d'une plateforme d'apprentissage. À Lyon 3, la faculté de droit a été la première à utiliser une plateforme dans le cadre de cours à distance, créant ainsi la faculté de droit virtuelle début 2006.

En 2007, l'Université a choisi d'appliquer la plateforme à l'ensemble de l'Université. À l'époque, deux plateformes ont été mises en concurrence : Spiral et Moodle. Finalement, la plateforme Spiral, développée par l'Université de Lyon 1, a été adoptée. En 2013, L'Université de Lyon 1 a pris la décision d'en arrêter la maintenance technique. L'Université Jean Moulin Lyon 3 a par conséquent pris officiellement la décision de se doter d'une nouvelle plateforme, Moodle, le 16 avril 2013, et de la généraliser à l'ensemble des composantes de l'Université. L'objectif poursuivi était la convergence sur une solution logicielle unique au sein de l'établissement, prenant en compte les nouveaux usages numériques en pédagogie. Le SUEL présente Moodle comme « une plateforme d'apprentissage en ligne couplée à un système de gestion de contenus éditoriaux sous licence libre » et précise qu'elle a été adoptée par plus de 86 000 organismes ou sites web et compte près de cinq millions d'utilisateurs dans le monde.

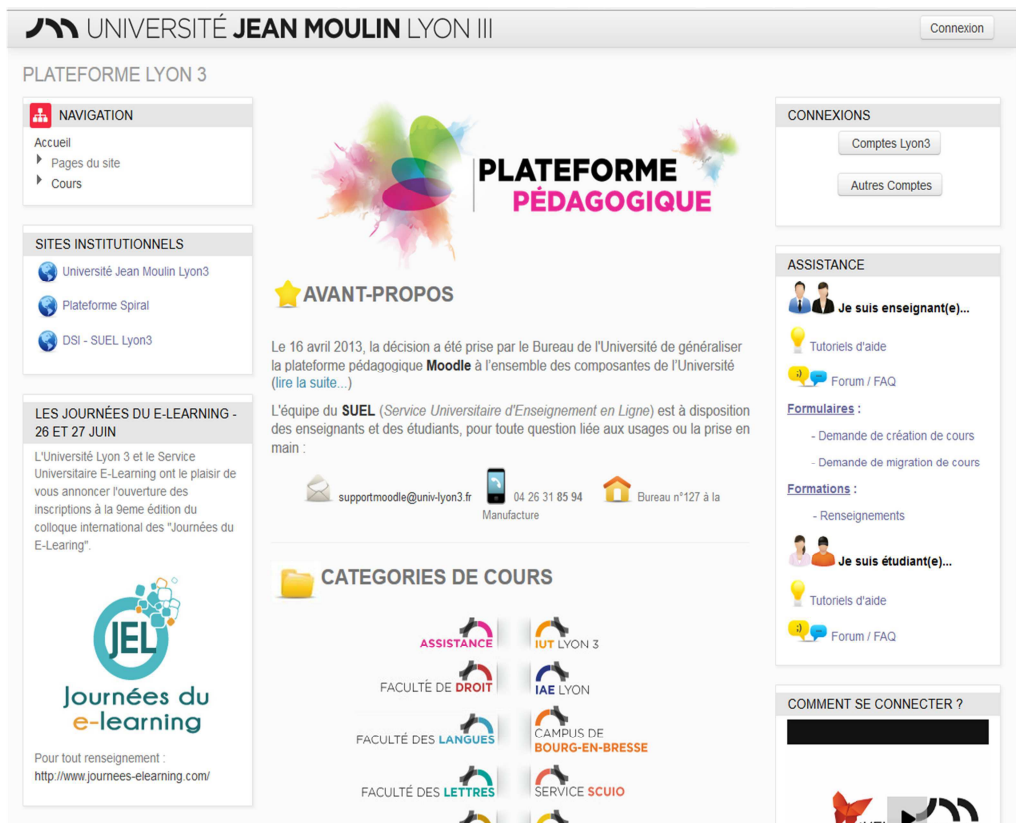


Figure 4- Copie de l'écran de la page d'accueil de la plateforme Moodle Lyon 3.

Comparée à Spiral, les informaticiens soulignent la grande souplesse de la plateforme Moodle. Celle-ci s'adapte à la diversité des pratiques pédagogiques des enseignants et l'Université peut s'appuyer, le cas échéant, sur la communauté des utilisateurs de Moodle dans le monde pour développer des fonctionnalités nouvelles selon les demandes. La plateforme Moodle reprend la plupart des outils pédagogiques présents sur Spiral (dépôt de documents, forums, wikis, glossaire, QCM...), tout en proposant de nouvelles fonctionnalités (base de données, pages...), et des modèles de scénarisation de ressources, sous forme de livre.

Comme précisé dans les missions du SUEL, les informaticiens se chargent de former les enseignants à la prise en main de la plateforme. Je les ai donc contactés en vue de leur exposer mon projet et de planifier plusieurs séances de formation.

3.3 Formation à la prise en mains de la plateforme Moodle

Cette formation s'est déroulée sur trois périodes. Mes premiers contacts avec l'équipe du SUEL remonte à fin juin 2013. J'avais alors commencé à réfléchir à la conception d'un premier scénario pédagogique. Dans un document Word, j'en avais décrit le déroulement et organisé les différentes étapes. De plus, j'avais réfléchi aux outils que je souhaitais utiliser, comme les forums et les zones de dépôts de devoirs, et inséré les liens hypertextes vers des contenus sur le web (vidéos, articles...). Je pouvais ainsi présenter mon projet et poser des questions concrètes concernant la mise en ligne d'un scénario.

Lors de cette première formation, les informaticiens étaient en pleine période de transition entre les deux plateformes. La version définitive de Moodle n'était pas opérationnelle. Les informaticiens travaillaient à la prise en mains et au paramétrage de la nouvelle plateforme, de sorte qu'ils avaient peu de temps à me consacrer. J'ai pu néanmoins commencer à travailler avec l'un d'entre eux. Afin de m'initier à Moodle, nous avons commencé à travailler sur une version test, de manière à ce que je puisse découvrir quelques outils. Dès ces premières formations, plusieurs problèmes se sont posés: la mise en page du scénario, les liens vers les contenus sur le web ne fonctionnaient pas, la plateforme n'était pas paramétrée pour les exercices Hot Potatoes que je souhaitais utiliser.... L'informaticien m'a alors conseillé de revenir fin août 2013 de manière à travailler sur la version définitive de Moodle. Les informaticiens devaient également disposer du temps nécessaire pour mieux connaître les différentes fonctionnalités de la nouvelle plateforme et la paramétrer selon les divers besoins des enseignants.

Ma deuxième période de formation s'est déroulée entre fin août et début septembre 2013 mais ne m'a pas permis d'être opérationnelle. La personne avec laquelle j'avais pris contact en juin, n'était plus disponible pour me former et m'a orientée vers d'autres personnes du SUEL. Au cours de plusieurs séances, j'ai présenté mon projet à des interlocuteurs différents qui avaient des conceptions divergentes de la mise en ligne d'un scénario. J'ai d'abord appris à insérer du contenu sous forme de page mais les liens ne fonctionnaient toujours pas, il fallait alors déposer tous les fichiers dans une section, ce qui les rendait visibles à tous les utilisateurs. Suite à ces diverses séances, aux multiples interlocuteurs, aux divers conseils et à de nombreux problèmes techniques, j'éprouvais un sentiment de grande confusion. Pour des questions de temps et d'organisation, j'ai alors décidé de différer le reste de la formation et de la reprendre en janvier 2014, date à laquelle je devais impérativement mettre des scénarii en ligne pour tester le dispositif hybride dans le groupe d'étudiants choisi.

La troisième et dernière période de formation a eu lieu début janvier 2014. J'avais alors élaboré trois scénarii pédagogiques dont le déroulement était décrit sur un document Word et je disposais de tous les documents et fichiers à déposer lors de la mise en ligne. Au cours de plusieurs séances, j'ai pu travailler avec deux informaticiens en particulier qui ont témoigné d'une grande disponibilité et d'une grande patience pour m'aider à réaliser mon projet et pour répondre à toutes mes questions. Tous les problèmes techniques initiaux ont ainsi pu être résolus. Ces diverses séances m'ont appris à :

- créer un cours et des sections à l'intérieur du cours.
- insérer du contenu sous forme d'étiquettes et à les modifier.
- à importer des fichiers Word, PDF ou Hot Potatoes.
- à insérer, modifier et paramétrer des forums et des zones dépôts de devoirs.
- à inscrire et désinscrire les participants au cours.

Grâce à cette dernière période de formation, les trois scénarii pédagogiques ont enfin été mis en ligne avant le début de mon cours en présentiel.

4. La caractérisation du dispositif hybride

4.1 La position du dispositif à l'Université

4.1.1. L'intégration des TICE selon la typologie *Compétice*

Pour décrire l'intégration des TICE à l'Université, nous rappellerons brièvement la typologie *Compétice*. Au début des années 2000, les Ministères de l'Éducation et de la Recherche ont réuni un groupe de travail chargé d'étudier une meilleure utilisation des TICE dans l'enseignement supérieur et d'accompagner l'innovation pédagogique. Ce groupe d'experts, coordonné par Frédéric Haeuw, s'est fixé pour mission de « produire un outil de pilotage des projets par les compétences qui vise essentiellement à contribuer à la professionnalisation de tous les acteurs qui œuvrent à l'intégration des TICE dans les pratiques d'enseignement-apprentissage de l'enseignement supérieur. » (Frédéric Haeuw, 2002). Cet outil décrit les compétences à réunir dans le cadre de projets avec les TICE.

Compétice distingue cinq scénarii possibles qui sont définis en fonction du degré d'intégration des TICE dont l'importance croît avec la mise à distance des apprenants :

- *Le présentiel enrichi par l'usage de supports multimédias* : il s'agit d'un enseignant disposant d'une salle de cours équipée d'un ordinateur, d'un outil de projection et de sonorisation. Les enseignants enrichissent leurs cours par la projection de ressources textuelles, graphiques, audio et vidéo extraites de CD, de DVD ou de sites Internet en présence des étudiants.
- *Le présentiel « amélioré » en amont et en aval* : l'enseignant met des ressources à disposition des étudiants avant et après le cours. Ainsi les étudiants peuvent avoir accès au syllabus, à des exercices ou fiches méthodologiques en préparation au cours. Après le cours, l'enseignant dépose les supports pédagogiques utilisés et met parfois à disposition des étudiants des outils d'autoévaluation et d'autoformation. L'enseignant et les étudiants peuvent communiquer par messagerie en dehors du cours.
- *Le présentiel allégé* : la majorité des cours ont lieu en présentiel mais certaines heures de cours sont remplacées par des heures d'autoformation à distance.
- *Le présentiel réduit* : l'essentiel de la formation se fait en dehors de la présence de l'enseignant. Certains regroupements peuvent néanmoins être planifiés. L'enseignant intervient de façon synchrone ou asynchrone, en présence ou à distance, pour préciser ou réexpliquer différemment des notions, animer des temps de partage et

d'échanges en utilisant des outils de pilotage et/ou une plateforme d'enseignement à distance.

- *Le présentiel « quasi inexistant »* : il s'agit de la formation ouverte et à distance. La formation a lieu en dehors de la présence de l'enseignant. L'essentiel du travail s'effectue à partir d'une plateforme de formation en ligne.

Dans la plupart des cours à l'Université de Lyon 3, les TICE sont employées dans le cadre du « présentiel enrichi par l'usage de supports multimédias ». Cependant, les informaticiens du SUEL notent que les pratiques évoluent et que de plus en plus d'enseignants utilisent la plateforme pédagogique dans le cadre du « présentiel amélioré en amont et en aval ».

Concernant les cours de FLE, ils entrent dans la première catégorie dite du « présentiel enrichi par l'usage de supports multimédias ». Chaque enseignant dispose d'une salle de cours équipée d'un projecteur. Il peut ainsi projeter divers types de documents et utiliser Internet en cours à partir de son ordinateur. La communication entre enseignants et étudiants est assurée par mail en dehors du cours en présentiel. Les étudiants se servent en général de la messagerie pour poser des questions, obtenir des conseils et envoyer certains devoirs. La plateforme n'avait jamais été utilisée. Quant au dispositif hybride, dont il est ici question, il entre dans la catégorie dite du « présentiel amélioré en amont et en aval ».

Si la typologie *Compétice* décrit chaque catégorie en fonction de son degré d'intégration des TICE, elle ne détaille cependant pas les divers paramètres qui permettent de mieux définir le type de dispositif mis en place. Pour ce faire, nous nous baserons sur les travaux de Charlier, Deschryver et Peraya qui portent sur la description et l'analyse des dispositifs hybrides en particulier.

La première étape de leurs recherches consistait à élaborer un cadre de référence permettant de caractériser les dispositifs hybrides de formation. Une première synthèse a été publiée en 2006. Leur grille d'analyse prenait en compte plusieurs dimensions : la position du dispositif relativement aux pratiques de l'institution, l'approche pédagogique et l'accompagnement humain, l'articulation présence-distance et l'environnement technopédagogique.

4.1.2. Une position d'enclave

D'après les auteurs Charlier, Deschryver et Peraya (2006), la première démarche pour définir un dispositif hybride consiste à situer sa position dans l'institution d'enseignement. Ces auteurs distinguent ainsi trois positions :

- « *L'enclave* » correspond à un dispositif qui introduit des pratiques innovantes, en rupture avec celles de l'institution sans les affecter. Ce dispositif dispose d'une certaine autonomie ou liberté d'initiative au sein de l'institution. L'enclave peut ainsi continuer à exister de la volonté même de ses créateurs ou parce que l'institution n'a pas la volonté ni les moyens d'intégrer ces nouvelles pratiques.

- « *La tête de pont* » représente un dispositif qui introduit des pratiques innovantes en rupture avec les pratiques traditionnelles qu'elles viennent affecter. Dans ce cas, l'institution peut tirer parti de ces nouvelles pratiques et décider dans sa stratégie de développer ce dispositif à l'ensemble de ses composantes et de se doter du même environnement technopédagogique.

- « *La pratique ancrée* » correspond à un dispositif intégré dans l'institution dont les pratiques sont devenues dominantes.

Le dispositif hybride, proposé dans le cadre du cours de français langue étrangère, correspondrait à une position « d'enclave » au sein de l'Université. La mise en ligne de scénarii pédagogiques, en complément d'un cours en présentiel, correspond ainsi à une pratique innovante qui n'affectera pas les pratiques de l'institution. Le dispositif continuera à exister de manière autonome, pourra éventuellement être étendu à d'autres groupes sans que des ressources particulières soient engagées de la part de l'Université.

4.2 Les paramètres du dispositif conçu

Dans un article ultérieur (Burton et *al.*, 2011), le modèle descriptif a été légèrement modifié retenant désormais non plus quatre, mais cinq dimensions pour la caractérisation des dispositifs : la mise à distance et les modalités d'articulation des phases présentielles et distantes (1), l'accompagnement humain (2), les formes particulières de médiatisation (3) et de médiation (4) liées à l'utilisation d'un environnement technopédagogique et le degré d'ouverture du dispositif (5).

Finalement, ces auteurs détaillent quatorze composantes permettant de mieux définir chaque dimension :

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 multimédias.

Comp 6 – Travaux sous forme multimédias.

Comp 7 – Outils de communication synchrone et de collaboration utilisés numérique.

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

4. Médiation

Comp 9 – Objectifs réflexifs et relationnels attitude

5. Ouverture

Comp 13 – Choix de liberté des méthodes pédagogiques degré de liberté.

Comp 14 – Recours aux ressources et acteurs externes.

Tableau.1: Composantes principales à la base de l’établissement de la typologie des dispositifs hybrides.
(extrait de Burton et al, 2011 : 76)

Nous utiliserons ces paramètres afin de caractériser le dispositif mis en place pour les étudiants du programme DEUF.

4.2.1 L’articulation présence-distance

- **Le temps de travail** : mon projet initial était de créer trois scénarii que les étudiants réaliseraient en parallèle des trois mois de cours. Les étudiants bénéficiant d’un nombre d’heures de cours limitées sur le semestre, je pensais que les activités à distance représenteraient une réelle opportunité de développer leurs apprentissages. Selon cette option, les activités à distance auraient représenté un volume horaire supérieur à celui du cours en présentiel. Si nous totalisons le nombre d’heures prévues pour l’ensemble des scénarii, la quantité de travail s’élèverait à 26 voire 30 heures, contre 20 heures de cours en présentiel. Avant de mettre ce dispositif en œuvre, j’ai rencontré la responsable pédagogique afin de lui soumettre mon projet. En prenant connaissance des scénarii, elle a souligné le fait que ces activités représenteraient une quantité de travail trop importante, compte tenu des efforts que les étudiants devaient fournir dans les autres matières. Nous avons décidé de limiter à deux le nombre de scénarii obligatoires à réaliser, en laissant une certaine liberté de choix aux étudiants.

Ainsi, le temps accordé aux deux modalités présentielle et à distance était relativement équivalent dans le dispositif prévu.

- **Le lien présence-distance** : l'objectif était de profiter des avantages des deux modalités, mais de ne pas les rendre totalement dépendantes l'une de l'autre. Si les activités à distance et en présentiel étaient liées par les thèmes et les objectifs d'apprentissage, la réalisation des scénarii n'avait pas d'incidence directe sur la progression et le volume du cours en présentiel.

La plateforme permettait de mettre à disposition d'autres documents-supports en complément de ceux étudiés en cours, occasionnant un travail sur la langue plus approfondi et assurant la multiréférentialité sur un même thème. Certains exercices Hot Potatoes introduisaient des éléments lexicaux non abordés en cours par manque de temps, comme les abréviations dans le scénario sur le logement ou les expressions familières du langage étudiant dans le scénario sur Erasmus. Ces activités donnaient également la possibilité de réactiver ou de fixer des points grammaticaux vus en cours comme l'utilisation des temps du passé ou les marqueurs temporels.

Un lien plus fort aurait pu être créé entre présence et distance en prévoyant des activités à réaliser obligatoirement pour suivre le cours en présentiel, mais ce choix aurait pu pénaliser les étudiants qui manquaient de temps ou qui n'avaient pas facilement accès à une connexion Internet rapide en dehors de l'Université.

- **La démarche pédagogique** : Prévoir des activités en présence et à distance donnait l'opportunité aux étudiants de travailler certaines compétences différemment et de manière plus approfondie que dans le seul cours en présentiel.

- ***La compréhension auditive*** : elle était travaillée à chaque cours en grand groupe, mais il m'était difficile de gérer l'hétérogénéité des étudiants dans cette compétence. Un des objectifs était d'utiliser la plateforme pour mettre en ligne des vidéos ou documents audios afin de donner aux étudiants la possibilité de mieux travailler cette compétence à leur rythme, et des moyens de s'autoévaluer sous forme d'exercices autocorrectifs.

- ***L'expression orale en continu*** : cette compétence était travaillée en présentiel sous forme de monologue suivi lorsqu'il s'agissait d'exprimer son opinion sur un sujet ou de résumer des informations, et lors de la réalisation d'un exposé. Les présentations étaient réalisées en binômes. Au cours du premier semestre, les étudiants avaient déjà réalisé ce type d'exercice mais éprouvaient de réelles difficultés à répondre aux critères de la production attendue. Je souhaitais donc d'une part, les entraîner à prendre

la parole en continu et d'autre part, mettre l'accent sur la méthodologie : l'organisation des idées et l'articulation logique des parties.

Le temps imparti au cours en présentiel est souvent insuffisant pour travailler en profondeur chaque compétence. Créer des activités à distance était par conséquent un moyen de remédier à ce manque de temps. Le scénario sur la présentation permettait ainsi de revoir pas à pas les divers critères importants pour la réalisation d'un exposé, de leur donner des exemples, des aides linguistiques et méthodologiques. La dernière étape consistait à réaliser un exposé individuel sur un des trois thèmes suggérés et à enregistrer une vidéo. Cette tâche servait d'entraînement et d'évaluation formative. Chaque étudiant recevait un feedback de son travail et prenait conscience des points à améliorer avant la présentation devant le groupe-classe et l'évaluation finale.

- ***L'expression orale en interaction*** : comme je l'ai précisé auparavant, mettre en place une communication synchrone à distance, par chat ou vidéo, me paraissait problématique et surtout contraignante pour des étudiants qui ne se connecteraient pas aux mêmes heures et qui n'auraient pas le même rythme de travail. La modalité du présentiel se prêtait davantage à l'entraînement de cette compétence et aux occasions d'interactions entre apprenants et avec l'enseignant. Le fait de travailler l'expression orale en cours permet aux étudiants de poser des questions et d'avoir un feedback immédiat de l'enseignant, ce à quoi ils attachent une importance particulière. Ces interactions pouvaient avoir lieu en grand groupe ou en petits groupes. Ma démarche en général vise à organiser des phases de travail en commun, d'une part pour varier les modalités de travail et d'autre part pour créer un lien entre les apprenants. J'impose en général de ne pas toujours travailler avec les mêmes personnes et de « mélanger » les nationalités au sein des groupes de manière à favoriser les échanges culturels. Ces moments d'échange en groupes restreints permettent aux étudiants les plus timides de s'exprimer plus facilement. Cette modalité de travail expose moins au problème de face qui, chez les étudiants asiatiques en particulier, entrave la prise de parole en grand groupe.

Même si les apprenants apprécient de travailler avec les nouvelles technologies, ils aiment retrouver le groupe-classe, échanger leurs idées en direct et observer les réactions et attitudes des autres interlocuteurs.

- ***La compréhension écrite*** : cette compétence était essentiellement travaillée en présentiel. Comme elle ne posait pas de problèmes particuliers aux étudiants,

je ne souhaitais pas mettre l'accent sur la compréhension de l'écrit dans les activités à distance. Seuls quelques documents-supports, sous forme d'articles en ligne, visaient à donner des informations sur le programme Erasmus ou des arguments sur la colocation.

- **L'expression écrite :** le cours en présentiel et les activités à distance prévoyaient un travail sur l'expression écrite selon des modalités différentes. Le travail en présentiel pouvait aboutir à la réalisation d'une production écrite individuelle ou collaborative, par groupe de deux voire quatre personnes maximum. À distance, un seul scénario avait pour tâche finale la réalisation d'une production écrite, uniquement individuelle.

Cette compétence a été travaillée sous une autre forme à travers les divers forums des scénarii. Un de mes objectifs étant de favoriser la communication entre les participants, de nombreux forums ont été mis en place sur lesquels les étudiants étaient invités à interagir, donnant ainsi l'opportunité de travailler une compétence peu, voire jamais travaillée en cours : l'interaction écrite.

Concernant la réalisation des différentes activités, les étudiants disposaient d'une plus grande latitude à distance qu'en présentiel. En cours, tous les étudiants font obligatoirement la même activité au même moment. À distance, certaines activités pouvaient être réalisées de manière facultative, ils pouvaient donc opérer des choix et bénéficier d'une plus grande liberté qu'en cours.

- **L'évaluation :** elle prenait en compte le travail à distance et le travail en présentiel. Elle se composait d'une note de production orale en continu (exposé en classe), d'une note de contrôle continu (examen partiel et activités sur Moodle) et de l'examen final. En ce qui concerne l'évaluation des activités à distance, la réalisation de deux scénarii était obligatoire.

4.2.2 L'accompagnement humain

Outre l'articulation de moments en présentiel et à distance et l'usage d'un environnement technopédagogique comme une plateforme, l'accompagnement humain est l'une des dimensions caractéristiques de la mise à distance du processus d'enseignement-apprentissage selon Charlier et *al.* (2006). Cette dernière dimension est fondamentale pour la conception et le fonctionnement du dispositif hybride, et la plupart des auteurs soulignent l'importance de la présence humaine. Pour Charlier et *al.* (2006 : 482), « il est évident que tout dispositif de formation suppose la présence humaine ». Quant à Mangenot

(2012: 35), il souligne qu'« il faut que soit présente de manière régulière une figure enseignante, quel que soit le nom qu'on lui donne, tuteur, animateur, enseignant-tuteur, etc. ».

Proposer un cours dans le cadre d'un dispositif hybride était nouveau pour moi, je n'avais aucune expérience dans l'encadrement d'activités à distance et aucune personne de référence à l'Université à qui demander conseil en matière de tutorat. Afin d'appréhender cette nouvelle fonction tutorale et ses divers caractéristiques qui, selon Bourdet (2014), doivent être intégrées dès la conception du dispositif, je me suis basée sur les travaux de plusieurs chercheurs.

De nombreux auteurs ont décrit les diverses fonctions ou rôles du tuteur. Develotte et Mangenot distinguent quelques fonctions principales qui combinent les typologies de Denis (2003) et de Bourdet (2006). Selon ces auteurs, le tuteur est amené à jouer à la fois le rôle d'assistant technologique, d'expert des contenus, de conseiller méthodologique, d'animateur et d'évaluateur.

Assistant technologique : Denis (2003) parle d'accompagnement technique. Le tuteur doit avoir une connaissance suffisante de la plateforme pour la présenter aux étudiants, leur expliquer comment accéder aux cours et les aider à s'adapter au nouvel environnement numérique. Durant le semestre, il doit être en mesure de répondre à d'éventuelles questions d'ordre technique.

Expert des contenus : pour Mangenot et Develotte, le tuteur est expert des contenus. Denis préfère le terme d'accompagnement disciplinaire (2003). Le tuteur connaît le contenu des activités à distance. Il peut répondre à des questions concernant celles-ci et donner des précisions sur les tâches à réaliser.

Conseiller méthodologique : le tuteur aide les étudiants à planifier leur travail. D'autres auteurs parlent de fonction organisationnelle (Decamps ; Depover & Delière, 2011) ou d'interventions organisationnelles (Denis, 2003). Pour cette auteure, ces interventions concernent aussi bien les méthodes de travail et l'organisation, que le soutien affectif et le fait d'encourager la communication entre étudiants. Pour Burton *et al.* (2011), l'accompagnement humain a une dimension cognitive. Le tuteur apporte la méthodologie et le soutien à la réalisation d'activités ; il met en place des modalités pour soutenir la construction de connaissances.

Animateur : le tuteur incite les apprenants à interagir en présentiel comme à distance pour créer une communauté d'apprentissage. D'autres auteurs parlent d'interventions socio-affectives. Ainsi, pour Decamps et *al.* (2011 : 126), le tuteur « encourage, donne du sens aux buts d'apprentissage, créer un espace convivial, suscite un esprit de groupe, etc ».

Autorégulation et métacognition : cette dimension n'est pas retenue par Develotte et Mangenot dans les fonctions tutorales. Denis (2003) précise que le tuteur devrait inciter l'apprenant à tenir un carnet de bord et l'aider à réfléchir sur l'évolution de ses apprentissages. Cette auteure pense également que le tuteur devrait suivre la même démarche concernant ses propres interventions afin de réguler ses pratiques. De même Burton et *al.* (2011) prônent l'accompagnement métacognitif qui incite à une démarche réflexive sur ses processus cognitifs ayant pour objectif la construction des savoirs.

Évaluateur : le tuteur communique les critères d'évaluation et fournit des feedbacks sur les activités.

Selon les auteurs, la typologie des rôles du tuteur varie donc légèrement. Concernant la pratique effective de la fonction tutorale, je m'y suis initiée entre janvier et avril 2014 et j'aborderai, dans la dernière partie de ce travail, les rôles joués durant cette période.

4.2.3 La médiatisation

Pour Burton et *al.* (2011 : 74), faisant référence à leurs travaux antérieurs, « l'environnement technopédagogique constitue l'un des éléments essentiels du dispositif hybride de formation. Il repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation ». Dans leurs divers travaux, ces auteurs précisent que la médiatisation concerne les processus de conception, de production et de mise en œuvre des dispositifs. Il s'agit de la mise en médias des contenus d'apprentissage et des ressources. Le concepteur peut mettre à disposition des outils d'aide à l'apprentissage, des outils de gestion, de communication et d'interaction. Quant aux travaux demandés aux étudiants, ils peuvent se présenter sous forme multimédia. (Deschryver et *al.*, 2012).

Dans le dispositif conçu, les activités proposées ont été scénarisées. Les ressources mêlent des articles écrits en ligne, des représentations visuelles (sous forme d'images, de graphiques) et des vidéos. En ce qui concerne la médiatisation de la communication, les outils de communication et de collaboration synchrones (wiki, chat) ne sont jamais utilisés.

En revanche, de nombreux forums ont été insérés pour assurer la communication asynchrone et les interactions. Finalement, les travaux des étudiants étaient exigés sous forme multimédia (vidéo) dans deux scénarii.

4.2.4 La médiation

L'objectif de la médiation tant en présentiel qu'à distance consistait à développer la communication entre les acteurs de la formation. En présentiel, j'incitais les étudiants à donner leur opinion, à participer à un débat et à travailler en petits groupes pour favoriser les interactions et les échanges interculturels. Ce type de travail en commun était réservé au présentiel et n'était pas prévu dans les activités à distance.

À distance, ce sont principalement les forums qui servaient d'outils à la médiation entre les participants. Un forum spécifique « pour me contacter » était mis à disposition au début de chaque scénario pour que les apprenants puissent poser une question ou demander conseil au tuteur. Dans les autres forums, les étudiants pouvaient écrire un message, réagir aux messages d'autres apprenants dans le même fil de discussion, ainsi que communiquer avec le tuteur. De même ce dernier, à parité avec les apprenants, pouvait-il participer à la discussion et la relancer. Pour la remise des devoirs, la médiation était assurée par l'outil « zone de dépôt des devoirs », uniquement consultable par l'enseignant concepteur. Les retours étaient prévus par messagerie et pièce jointe.

4.2.5 Le degré d'ouverture

Charlier et *al.* (2006) ne prenaient pas en compte ce paramètre, qui a été ajouté dans leurs travaux ultérieurs (Burton et *al.* 2011; Deschryver et *al.*, 2012). Cette dernière dimension se base sur les travaux de Jézégou (2008). Cette auteure identifie trois grandes logiques qui déterminent le degré d'ouverture du dispositif et le degré de liberté de choix accordé à l'apprenant. Dans la première, ce dernier peut opérer des choix dans ses objectifs et ses méthodes d'apprentissage. Le dispositif lui offre une grande liberté concernant également les supports d'apprentissage et les outils de communication. Dans la deuxième logique, le dispositif laisse peu, voire pas de liberté et détermine entièrement la situation d'apprentissage. Dans la dernière, les situations d'apprentissage sont discutées et structurées conjointement entre l'enseignant et l'apprenant. Pour Jézégou (2008), la première logique présente un haut degré d'ouverture du dispositif qui exerce un contrôle pédagogique faible et laisse une grande liberté de choix. À l'opposé, le dispositif, exerçant un contrôle pédagogique fort et ne laissant pas de liberté, est qualifié de fermé.

L’auteure remarque néanmoins que certains dispositifs se situent entre ces deux extrêmes selon le contrôle pédagogique exercé et le degré de liberté accordé aux apprenants. Le dispositif conçu pour les étudiants en DEUF se caractérise par un faible degré d’ouverture. Les modalités d’apprentissage ont toujours été imposées par l’enseignant : travail individuel et collaboratif en présentiel et travail individuel à distance. Les objectifs et les situations d’apprentissage étaient entièrement déterminés dans le dispositif prévu. Les étudiants disposaient cependant d’une relative liberté dans l’organisation de leur travail, ils pouvaient choisir de réaliser les activités selon leur propre planning dans le temps imparti (environ un mois). De plus, les étudiants avaient à disposition un grand choix d’exercices autocorrectifs linguistiques, grammaticaux, et de compréhension écrite et orale. Finalement, ils pouvaient consulter librement certains documents-supports, utiliser les aides proposées et consulter des fiches méthodologiques ou d’autoévaluation.

4.3 Le type de dispositif

Selon Burton et *al.* (2011), l’analyse de ces divers paramètres et de leurs composantes permet de caractériser six types de dispositif plus ou moins centrés sur l’enseignement ou l’apprentissage.

Ces travaux ont été complétés dans un rapport ultérieur (Deschryver et *al.*, 2012) et dans un numéro thématique de la revue *Éducation et Formation* (Deschryver & Charlier, 2014), consacré à l’étude des dispositifs hybrides dans l’enseignement supérieur. Lebrun et *al.* (2014 : 71) y dressent notamment une synthèse des six types de dispositif hybride, scindés en deux groupes « enseignement » et « apprentissage ». Une métaphore a été attribuée à chaque type :

Type	Posture d’enseignement	Métaphore	Caractéristique(s) principale(s)	Caractéristique(s) secondaire(s)
1	Centrée enseignement	La scène	Médiatisation de ressources textuelles	
2		L’écran	Médiatisation de ressources multimédias (comp. 5)	Liberté de choix des méthodes pédagogiques (comp. 13)
3		Le gîte		Ressources ou intervenants externes au monde académique (comp. 14)
4	Centrée apprentissage	L’équipage	- Outils d’aide à l’apprentissage (comp. 3) - Outils de communication synchrone et de collaboration (comp. 7)	- Ressources sous forme multimédias (comp. 5) - Objectifs réflexifs et relationnels (comp. 9)
5		Le métro	- Participation active des étudiants en présence (comp. 1) - Participation active des étudiants à distance (comp. 2) - Accompagnement méthodologique (comp. 10) - Accompagnement métacognitif (comp. 11) - Accompagnement par les étudiants (comp. 12) - Liberté de choix des méthodes pédagogiques (comp. 13)	- Outils de gestion, de communication et d’interaction (comp. 4) - Recours à des intervenants et à des ressources externes au monde académique (comp. 14)
6		L’écosystème	Toutes les composantes sont présentes	

Figure 5- Récapitulatif des caractéristiques des six types de dispositif hybride.

Outre, un rapport final, les travaux de recherche de Deschryver et *al.* ont débouché sur la création du site *Hy-Sup* qui décrit la méthodologie suivie, définit les six dispositifs et leurs effets.



Figure 6- Copie de l'écran d'accueil du site *Hy-Sup*.

Ce site propose également un outil d'auto-positionnement dont les questions portent sur les composantes relatives aux divers paramètres. Lebrun et *al.* (2014 : 60) détaillent les divers items servant de base au questionnaire :

Comp1	Concernant l'articulation présence-distance : vous proposez des activités de groupe lors des phases d'enseignement en présence (dans la salle de cours).
Comp2	Concernant l'articulation présence-distance : vous proposez des activités de groupe lors des phases d'enseignement à distance (en dehors des salles de cours).
Comp3	Concernant les usages des outils et de la plate-forme : vous proposez aux étudiants un ou plusieurs outils de soutien à l'apprentissage (espaces ou moyens pour travailler, pour réfléchir à leur manière d'apprendre, ou pour construire leur identité numérique).
Comp4	Concernant les usages des outils et de la plate-forme : vous proposez aux étudiants un ou plusieurs outils de communication, d'organisation et de collaboration (calendrier, échéancier, forum, etc.).
Comp5	Concernant les usages des outils et de la plate-forme : dans les ressources numériques que vous proposez, vous intégrez des images, photos, schémas, cartes, vidéos etc.
Comp6	Concernant les usages des outils et de la plate-forme : dans leurs travaux, les étudiants intègrent des images, photos, schémas, cartes, vidéos etc.
Comp7	Concernant les usages des outils et de la plate-forme : vous utilisez des outils de communication et de collaboration synchrones (chat, visioconférence, partage de documents et d'écran, etc.).
Comp8	Concernant les usages des outils et de la plate-forme : les étudiants peuvent commenter/modifier les ressources/documents mis à leur disposition et/ou les travaux de leurs pairs.
Comp9	Concernant les objectifs pédagogiques : votre cours vise des objectifs d'apprentissage de type communiquer, collaborer, mieux se connaître.
Comp10	Concernant l'accompagnement que vous proposez aux étudiants : vous stimulez l'entraide et le soutien des étudiants entre eux (répondre aux questions des autres, fournir des ressources d'apprentissage aux autres...).
Comp11	Concernant l'accompagnement que vous proposez aux étudiants : vous sollicitez une réflexion des étudiants sur leur savoir et leur processus d'apprentissage.
Comp12	Concernant l'accompagnement que vous proposez aux étudiants : les étudiants fournissent des ressources à leurs pairs et/ou répondent aux questions de leurs pairs.
Comp13	Concernant l'ouverture du cours : votre cours laisse aux étudiants des possibilités de choix au niveau des activités d'apprentissages, des médias et outils à utiliser, des méthodes, etc.
Comp14	Concernant l'ouverture du cours : vous faites intervenir dans votre cours des experts extérieurs à l'université ou des ressources extérieures au monde académique.

Figure 7- Énoncés des items correspondant aux 14 composantes.

Le résultat est fourni sous forme de radar qui donne la position de chaque type de dispositif par rapport aux quatorze composantes principales retenues pour la description de la typologie. D'après cet outil, le dispositif conçu serait de type « métro »¹⁷, métaphore d'un lieu où le guidage est important et la liberté possible :

Dans ces dispositifs, les enseignants laissent à leurs étudiants la possibilité de choisir leurs propres méthodes de travail. Ils font, de plus, largement appel à des ressources et/ou des intervenants extérieurs au monde académique. L'accompagnement, qu'il soit prodigué par les enseignants ou par les étudiants, constitue une autre caractéristique de ce type de dispositif. Enfin, les étudiants sont fréquemment sollicités et invités à utiliser des outils de gestion comme des calendriers, ainsi que des outils de communication et d'interaction comme des forums par exemple.

Description générale du dispositif type « métro » (Deschryver et *al.*, 2012 : 73).

Si certains points, relatifs à la participation active des étudiants et à l'accompagnement méthodologique par l'enseignant, me semblent bien correspondre dans la description détaillée que font les auteurs de ce dispositif (Deschryver et *al.*, 2012 : 74), d'autres sont à relativiser notamment en ce qui concerne le degré d'ouverture et le choix des méthodes d'apprentissage.

Après avoir décrit le dispositif conçu, nous allons nous intéresser à ses effets tant sur l'enseignant-tuteur que sur les apprenants.

¹⁷ Cf. annexe 20, volume 2, p. 53.

PARTIE 3.

-

Les effets du dispositif mis en œuvre

Bourdet (2009) distingue trois phases dans le développement d'un dispositif de formation : une phase de conception, de mise en œuvre et d'évaluation. Dans un article ultérieur, il note la nécessité d'une réflexion métacognitive concernant le dispositif mis en place afin d'évaluer et de saisir les disparités entre les effets prévus et ceux constatés.

Si l'on considère d'abord la relation de l'utilisateur au dispositif, elle apparaît nourrie de l'écart inévitable entre curriculum planifié et curriculum réel, et permet de comprendre la distinction entre parcours (proposé/modélisé) des apprentissages et trajets réellement effectués. Voilà qui appartient à tout système d'enseignement-apprentissage ; mais la distanciation renforce ces phénomènes d'écart et accroît le besoin d'une saisie métacognitive des dispositifs par leurs utilisateurs.

(Bourdet, 2014: 2)

À l'instar de ce que préconise Bourdet, cette dernière étape consistera à s'interroger sur les effets du dispositif, tant sur l'enseignant que sur les apprenants, en se basant sur nos observations, les notes obtenues à l'évaluation finale et leurs retours dans les questionnaires d'opinion. Il conviendra également de s'interroger sur l'avenir de ce projet, et d'élaborer quelques propositions de remédiation.

1. Les effets du dispositif hybride sur l'enseignant

Denis (2003) remarque que le passage de la seule formation en présentiel à un dispositif hybride, incluant des activités à distance, bouleverse le rôle des acteurs, qu'il s'agisse de l'enseignant ou des apprenants. Quant à Barbot (2003), elle évoque une mise à l'épreuve de l'enseignant qui introduit de nouvelles ressources dans son cours. Ce dernier doit affronter une remise en question tant sur le plan psychologique que social en raison du changement d'échelle de son activité et des changements prévisibles de fonctions.

Les constations de ces auteures se sont vérifiées dans ma pratique du tutorat. Le fait d'introduire des activités à distance a suscité une réelle remise en question de mes pratiques pédagogiques. Cela a induit de nombreux changements, tant au niveau des rôles que je devais tenir que dans ma relation éducative aux étudiants. Si j'étais consciente des nouvelles fonctions que je serai amenée à assumer, j'ai pu constater une réelle disparité entre les idées théoriques du tutorat et sa pratique effective.

Afin de mieux comprendre ces disparités entre rôles prévus et rôles joués, j'ai effectué un retour réflexif sur mes pratiques et analysé les effets positifs mais également les difficultés générées par le nouveau dispositif.

1.1 Une nouvelle relation éducative

1.1.1 Un rôle de conseiller méthodologique

Parmi les rôles définis par Develotte et Mangenot (2010), celui de conseiller méthodologique s'est imposé dès le premier cours en présentiel. Le début de cette séance est en général consacré à des informations concernant le rappel du règlement, les objectifs du cours, le planning des séances et des évaluations. L'idée étant de proposer un cours hybride, ce concept a dû être défini et les activités à distance présentées. À l'aide du projecteur et d'Internet, j'ai procédé à une brève introduction de la plateforme Moodle et ai expliqué aux étudiants comment accéder aux cours. Après avoir expliqué les objectifs de ces activités à distance, chaque scénario a été présenté. J'ai montré quelques exemples d'exercices autocorrectifs Hot Potatoes (exercices lacunaires, glisser-déposer, questionnaires à choix multiples) pour qu'ils en comprennent le fonctionnement, et expliqué l'utilisation de deux outils en particulier : le forum et la zone de dépôt de devoir. Il a également été précisé que ces activités feraient partie intégrante du cours et du contrôle continu.

Un planning a été fixé dès le premier cours de manière à ce que les étudiants puissent organiser leur travail. Le premier scénario devait être réalisé entre le 27 janvier et le 17 février ; le deuxième entre le 18 février et le 01 avril. Les étudiants disposaient environ d'un mois pour étudier chaque scénario.

Les étudiants étaient libres d'organiser leur travail. Je leur ai tout de même suggéré de travailler régulièrement et de réaliser idéalement une étape par semaine. Ces conseils, portant sur la régularité du travail, ont été réitérés tout au long du semestre.

1.1.2 Un rôle socio-affectif

De nombreux auteurs, tels que Denis (2003) ou Decamps, Depover et De Lièvre (2011), soulignent l'importance de la fonction socio-affective du tuteur. Selon ces auteurs, il appartient à l'enseignant d'encourager les apprenants, de créer un esprit de groupe et un bon climat relationnel. Je partage entièrement cet avis et suis convaincue que la fonction socio-affective est primordiale pour motiver les étudiants et leur donner de bonnes conditions d'apprentissage. C'est la raison pour laquelle je varie les modalités de travail en présentiel et impose le travail en petits groupes, de sorte que les étudiants apprennent progressivement à mieux se connaître et se sentent plus à l'aise pour communiquer. Je les incite toujours à poser des questions et à venir me voir en fin de cours en cas de problèmes ou s'ils ont besoin de conseils.

Cette fonction revêt une importance particulière pour les activités à distance dans la mesure où les étudiants se retrouvent seuls devant leur écran. Cette situation peut générer un sentiment de découragement et d'isolement par rapport à un cours en présentiel où ils sont en général beaucoup plus encadrés. Dans le cours, dont il est ici question, le problème de l'isolement était beaucoup plus relatif puisqu'ils pouvaient retrouver le groupe-classe chaque semaine et me poser des questions en cas de difficultés. Il m'a fallu néanmoins intervenir auprès de certains étudiants qui, à la date limite de réalisation du scénario, n'avaient pas déposé leurs devoirs ou n'avaient pas participé aux forums. Ces activités à distance étant nouvelles pour eux, je ne souhaitais pas les pénaliser. Quelques-uns avaient oublié de participer à un forum pris en compte pour l'évaluation, d'autres n'avaient pas déposé leur devoir. Lors d'un cours en présentiel, j'avais listé les devoirs manquants, ce qui m'a permis de faire le point avec les étudiants concernés. Une semaine supplémentaire leur a été accordée pour terminer leurs activités. Dans le questionnaire d'opinion, une étudiante chinoise semble avoir apprécié cette opportunité: « elle m'a donné une chance pour refaire le forum que j'avais oublié de faire ».

D'un point de vue relationnel, les deux modalités en présentiel et à distance offrent des perspectives intéressantes. Le cours en présentiel occasionne un contact direct avec les étudiants. Le face à face permet de mieux appréhender leurs réactions : ennui, motivation, incompréhension et d'y réagir directement. Lorsqu'ils travaillent en commun, je peux circuler et discuter avec chaque groupe, vérifier que chacun participe. La distance offre d'autres possibilités en matière de communication. Les forums permettaient à chacun de s'exprimer, de lire les autres messages et d'y réagir, l'enseignant pouvant intervenir à parité avec les apprenants. Les deux modalités paraissent complémentaires et peuvent contribuer à un meilleur climat socio-relationnel entre les participants : tuteur et apprenants.

1.1.3 De nouveaux modes d'évaluation

Outre des opportunités de communiquer plus importantes entre chaque acteur de la formation, les activités à distance permettent de fournir des feedbacks individualisés plus précis. Dans les scénarii, plusieurs activités prévoyaient l'envoi de travaux au tuteur pour correction, voire évaluation. Certains de ces travaux concernaient la compréhension écrite d'un article en ligne. Contrairement au présentiel, où la compréhension écrite d'un document est en général vérifiée en grand groupe, les activités à distance prévoyaient un feedback individuel. Chaque apprenant a ainsi reçu son fichier Word corrigé et annoté.

L'avantage de ces feedbacks concerne en particulier l'évaluation de l'expression orale. Le cours en présentiel offre peu d'opportunités de bien évaluer cette compétence. La compétence à s'exprimer oralement en continu est évaluée sous forme d'un exposé au cours du semestre. Cet exercice donne lieu à un feedback qui reste néanmoins limité. Un des avantages des nouvelles technologies réside dans le fait de pouvoir utiliser les médias et notamment la vidéo. Dans deux scénarii, la production finale devait être réalisée sous cette forme. Cette possibilité de travailler en vidéo présentait des avantages non négligeables, à la fois pour les apprenants et pour le tuteur. Les apprenants avaient le temps de préparer leur intervention et de poster leur travail lorsqu'ils en étaient satisfaits. Quant à l'enseignant, il disposait d'un document qu'il pouvait consulter plusieurs fois, ce qui lui laissait beaucoup plus de temps qu'en présentiel pour notifier toutes les remarques concernant le contenu et la forme de l'exposé. Grâce au visionnage du document, l'enseignant pouvait fournir un feedback plus détaillé que dans ses pratiques habituelles.

Le rôle d'évaluateur fait partie des rôles inhérents à la fonction d'enseignant, mais dans le cadre d'activités à distance, il prend une autre dimension. Le tuteur est amené à fournir des feedbacks réguliers qui, grâce aux modalités offertes par la plateforme, peuvent être plus précis. Qu'il s'agisse des feedbacks, essentiels à distance, ou de l'autoévaluation plus souvent proposée dans les activités sur la plateforme, le dispositif hybride génère d'autres modes d'évaluation que le seul cours en présentiel.

Une première conclusion sur les effets du dispositif hybride peut être formulée en termes d'avantages. À travers les quelques exemples évoqués, deux aspects positifs se distinguent. Le fait de combiner des phases de cours en présentiel et à distance génère une nouvelle relation éducative entre les acteurs de la formation (Bourdet, 2014) et l'opportunité d'une plus grande centration sur l'apprenant (Nissen, 2006).

Néanmoins, les effets ne se limitent pas aux seuls aspects positifs. L'introduction de ce nouveau dispositif a fait émerger de nouvelles problématiques, auxquelles je n'avais jamais été confrontée, et généré certaines difficultés qui vont être évoquées dans la partie suivante.

1.2 Les difficultés rencontrées

Develotte (2010 : 455) qualifie ces nouvelles pratiques d'insécurisantes dans le sens où « les enseignants sont amenés à tester les outils sans être assurés de leur fiabilité et en dehors de tout mode d'emploi ». Effectivement, le fait de découvrir de nouveaux outils et d'être novice en matière de tutorat a engendré des difficultés quant aux divers rôles à assumer.

1.2.1 L'assistance technique

Dans le cadre d'un cours hybride supposant l'utilisation d'une plateforme, il est évident que l'un des premiers rôles du tuteur est celui d'assistant technologique (Denis, 2003 ; Develotte & Mangenot, 2010). Comme je l'ai décrit précédemment, j'ai rempli cette fonction en leur présentant la plateforme et en leur expliquant l'accès aux cours. Quelques problèmes relatifs à cet accès ont été résolus rapidement. Certains étudiants, n'ayant toujours pas d'adresse Lyon 3 au début du second semestre, ne se trouvaient pas dans la liste déroulante de Moodle et n'avaient pu être inscrits directement aux cours. J'ai alors noté leurs adresses mails personnelles et fait appel aux informaticiens du SUEL qui ont ainsi pu leur autoriser l'accès aux scénarii.

D'autres problèmes techniques ont été plus difficiles à gérer. Deux scénarii avaient pour tâche finale la réalisation d'une vidéo. Les informaticiens ont dû changer le paramétrage des zones de dépôt de devoirs pour qu'un document jusqu'à 50 MO puisse être déposé. Malgré ce paramétrage, quelques étudiants ont été confrontés à des difficultés pour poster leur vidéo dans la zone de dépôt de devoir et ont préféré me l'envoyer par mail. D'autres m'ont demandé de télécharger leur vidéo à partir de leur clé USB lors du cours en présentiel.

Concernant les activités proposées, quelques dysfonctionnements ont été signalés : le lien vers le site *Europe Education*, concernant les programmes d'échange, ne fonctionnait plus et a dû être remplacé. Un des exercices Hot Potatoes du premier scénario sous forme de réponses lacunaires prend mal en compte les bonnes réponses. J'ai en effet pu constater ce problème qui doit être lié à l'utilisation des majuscules ou des minuscules, à la présence ou à l'absence de signes de ponctuation.

1.2.2 Modalités et temporalité des interventions tutorales

Dans le cadre d'activités à distance, tous les auteurs soulignent l'importance particulière de l'accompagnement humain et de la médiation. Denis (2003) met l'accent sur la qualité du suivi de l'apprenant qui représente pour elle une garantie de sa motivation. Ce suivi dépend en partie des modalités de mise en œuvre du tutorat et de sa temporalité. Decamps et *al.* (2011) distinguent deux modalités d'intervention : réactive et proactive. Le tutorat est qualifié de réactif lorsque le tuteur intervient après avoir été sollicité par les étudiants, sans anticiper leurs demandes. Au contraire, le tutorat est qualifié de proactif lorsque le tuteur prend l'initiative d'intervenir et de devancer les questions ou difficultés des apprenants.

Dans le cadre du cours hybride, la modalité du tutorat était principalement réactive. À distance, j'ai répondu à quelques questions et aux messages des forums, corrigé les travaux des étudiants et fourni des feedbacks. En présentiel, je suis intervenue à la fois de manière proactive pour rappeler les échéances, susciter des questions, animer le groupe, et de manière réactive pour répondre à leurs questions et les corriger.

Pour Decamps et *al.* (2011 : 125), « la modalité d'intervention se définit aussi par le moment et par le caractère plus ou moins continu de son application ». La notion de temporalité apparaît ici, laquelle revêt une importance particulière à distance. Bourdet (2014) remarque que l'introduction d'activités à distance place l'enseignant dans un univers virtualisé où ses pratiques seront distinctes des pratiques habituelles. Parmi les changements évoqués, il cite une nouvelle temporalité.

En tant que tuteur novice, je me suis ainsi trouvée confrontée à de nouvelles problématiques : quand intervenir et à quelle fréquence ? Finalement, je ne me suis pas vraiment détachée de mes pratiques habituelles. J'ai attendu la fin de la période donnée pour la réalisation d'un scénario pour lire les messages des forums et y réagir. Ainsi, pour le premier scénario à réaliser entre le 27 janvier et le 17 février, je suis intervenue tardivement le 13 mars. Une étudiante aurait souhaité un suivi plus régulier et en fait la remarque dans le questionnaire d'opinion : « je trouvais ça bien si on peut avoir la correction des activités écrites comme la participation au forum plutôt et pas seulement à la fin ». Deux raisons peuvent être invoquées. D'une part, je mesurais mal l'impact de la fréquence de mes interventions au niveau de la motivation et de la communication et d'autre part, je manquais de temps pour assurer un tutorat plus régulier et assurer tous mes autres cours qui impliquaient également préparation, suivi et corrections.

Je suis désormais plus consciente de ce problème de temporalité et de l'importance de la régularité des échanges avec les étudiants.

1.2.3 La correction et l'évaluation

Comme l'a noté Bourdet (2014), le fait de combiner des phases de formation en présentiel et à distance génère de nouveaux modes d'évaluation. J'en ai souligné les aspects positifs, en particulier en matière de feedbacks individualisés et d'autoévaluation. Mais ces nouveaux modes d'évaluation ne vont pas de soi et concernent aussi des types de production jamais rencontrés en présentiel. Comme le remarque Mangenot (2011 : 221), le type d'écrit ou d'oral, qui correspond au produit de la tâche, ne pose pas de problème particulier pour la correction. Le tuteur note selon le critère principal de l'adéquation au genre attendu et selon ses pratiques habituelles. Il en va autrement pour d'autres productions écrites « plus complexes à traiter : il s'agit de tous les messages synchrones ou asynchrones, à fonction essentiellement communicative ».

Develotte et Mangenot (2010) qualifie le point relatif aux feedbacks correctifs de « point nodal » et de problématique centrale en didactique des langues. Je me suis ainsi trouvée confrontée à la problématique liée aux feedbacks des forums : comment corriger les messages et quelle forme devait prendre cette correction ?

Mangenot et Zourou (2007) ont étudié ce problème des feedbacks à partir de travaux d'étudiants en Master 2. Ces étudiants étaient amenés à encadrer à distance des apprenants de français d'origine espagnole, dans le cadre du projet *le Français en première ligne*. L'impression, qu'en retiraient Mangenot et Zourou, était que les apprentis tuteurs utilisaient les moyens techniques mis à leur disposition pour mener une communication pédagogique qui ressemblait à leurs pratiques de classe.

Cette remarque peut s'appliquer à mes pratiques. J'ai corrigé les forums comme je corrigerais une production écrite ordinaire, les annotations en moins pour ne pas surcharger le message et le rendre illisible. Dans mes premières interventions, j'ai corrigé et modifié le message initial en rouge. Quant au fond du message, j'ai fait quelques commentaires sur le contenu en suivant le fil de discussion.

comment ne faire pas une présentation
 par Étudiante 1 vendredi 14 mars 2014, 16:58

Pendant la présentation, j'ai vue **faire** plusieurs erreurs. Premièrement, ce n'est pas bon, si le **présentateur va dormir dort** lui-même. Et puis, **ce pas bonni ne ce n'est pas bon non plus**, si on parle **très** forte, **ni tres doux ou trop bas**. L'apparence est importante: on ne peut pas s'habiller comme une star de rap avec le chapeau et grands accessoires. Le présentateur ne peut pas s'asseoir sur la table et ne peut pas marcher devant l'écran. Il n'est pas bonne de faire des gestes grands ou de **se** toucher les cheveux souvent, ni d'essuyer la sueur. Ce n'est pas bonne de rester les mains dans la poche ou **de** jouer avec des clés dans la poche. Ce n'était pas bien qu'il **ait** répété les mêmes phrases ou qu'il **ait** hésité et il s'est **arrêté** pendant une phrase.

(Modifié par Magalie DUCHESNE. Écrit initialement le dimanche 2 février 2014, 11:25)

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

Re: comment ne faire pas une présentation
 par Magalie DUCHESNE, vendredi 14 mars 2014, 16:59

vous avez repéré l'essentiel des erreurs de cet étudiant qui est aussi trop nerveux, qui ne regarde pas son public et qui finit par s'endormir sur la table.

Niveau supérieur | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

Figure 8- Copie écran d'un exemple de correction sur un forum.

Dans un deuxième temps, j'ai réfléchi au problème de ces corrections en rouge, visibles par tous. J'ai alors opté pour une seconde solution : laisser le message initial dans sa version originale. Pour la correction, je l'ai copié et collé dans mon message. La première partie de ma réponse portait sur la correction et la deuxième concernait mes commentaires.

La colocation intergénérationnelle
 Étudiant-2 samedi 29 mars 2014, 21:56

Seion moi, la colocation intergénérationnelle est une bonne façon d'alléger déséquilibre entre l'offre et la demande de logement. D'un côté, il est difficile de chercher un logement agréable, notamment pour les jeunes. De l'autre côté, les personnes âgées sont solitaires parce que ses fils ou filles n'ont pas beaucoup de temps pour les accompagner. La colocation intergénérationnelle est économique pour les jeunes, en le même temps, les personnes âgées ont un presence qui peut les accompagner.

Pour moi, je suis très heureuse de opter pour ce colocation parce que j'aime bien bavarder avec les seniors. Par la communication, je peux apprendre ses expérience et ouvrir mon esprit. Par ailleurs, je pense les accompagnie sont indisponible pour les senior, donc la colocation intergénérationnelle arrange cette problème.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

Re: La colocation intergénérationnelle
 par Magalie DUCHESNE, dimanche 27 avril 2014, 12:26

Ce que vous avez écrit (quelques corrections):

Seion moi, la colocation intergénérationnelle est une bonne façon d'alléger déséquilibre entre l'offre et la demande de logement. D'un côté, il est difficile de chercher un logement agréable, notamment pour les jeunes. De l'autre côté, les personnes âgées sont solitaires parce que **ses leurs** fils ou filles n'ont pas beaucoup de temps pour les accompagner. La colocation intergénérationnelle est économique pour les jeunes, en le même temps, les personnes âgées ont une **présence** qui peut les accompagner.

Pour moi, je suis très heureuse d' opter pour ce **type de** colocation parce que j'aime bien bavarder avec les seniors. Par **la** communication, je peux apprendre **de leur** expérience et ouvrir mon esprit. Par ailleurs, je pense **que** les **accempagnie** **(?)** sont indisponibles pour les seniors, donc la colocation intergénérationnelle arrange **cette ce** problème.

Ma réponse:

Comme vous, je pense que ce type de colocation peut être une réponse au problème de logement étudiant en particulier dans les grandes villes universitaires. C'est un type de colocation qui peut rendre service à tout le monde, le respect mutuel étant très important.

Figure 9- Copie écran d'un feedback tutoral avec commentaires.

Cette deuxième solution me paraissait plus adaptée que la première puisqu'elle laissait le message dans sa version initiale. Cependant ma correction restait visible par tous dans le fil de discussion.

À l'instar de Mangenot (2012: 91), il s'agit de s'interroger sur ce qu'il faut corriger, voire s'il faut corriger. Pour cet auteur, le message d'un apprenant « doit être jugé plus sur sa compréhensibilité, sa capacité à faire progresser l'interaction, que sur son exactitude ». Il précise qu'une certaine tolérance aux écarts de la norme s'impose pour ce type de communication. Deux options pourraient dès lors être envisagées. Mangenot et Zourou (2007) proposent de joindre un fichier au forum, ce qui permet au tuteur de faire quelques remarques langagières en leur redonnant un caractère plus privé que dans le corps d'un message. Une autre solution est de garder le caractère essentiellement communicatif du forum et d'envoyer éventuellement un feedback par mail, de sorte que seul l'étudiant y ait accès. C'est l'option que j'ai privilégiée pour les feedbacks de travaux de compréhension écrite et pour la tâche finale.

Certaines conclusions peuvent être tirées de cette première expérience de tutorat. Parmi les diverses fonctions, citées dans les articles sur les pratiques tutorales, trois ont principalement été exercées : pédagogique (en répondant aux questions et en fournissant des feedbacks), socio-affective (en animant le groupe et en cherchant à créer un bon climat relationnel principalement en présentiel) et organisationnelle (en rappelant les échéances et l'importance de la régularité du travail). Cette expérience a fait émerger de nouvelles problématiques liées à la correction et à la temporalité. Je suis désormais plus consciente de l'importance de la forme et de la fréquence des interventions du tuteur. Outre des connaissances théoriques indispensables, c'est par la pratique qu'il est possible d'apprendre et de s'améliorer. C'est donc à travers d'autres expériences de tutorat en ligne que j'espère parvenir à mieux adapter mes pratiques et à les perfectionner.

Après avoir évoqué les effets du dispositif sur l'enseignant, il convient de s'interroger sur ceux exercés sur les apprenants auxquels le dispositif était destiné. Il s'agit également de mesurer si l'introduction d'activités à distance, en complément de leur cours en présentiel, a pu contribuer à soutenir leur apprentissage du FLE.

2. Les effets du dispositif sur l'apprenant

L'impact de l'introduction du dispositif hybride est assez difficile à mesurer sur une courte période, les étudiants n'ayant que trois mois de cours. Afin de définir ses effets, nous nous baserons en particulier sur les réponses des apprenants au questionnaire d'opinion. Ce questionnaire¹⁸, distribué en avril 2014, permet d'appréhender leurs impressions suite à l'introduction d'activités à distance en complément du cours en présentiel. Sur 23 étudiants, 15 ont répondu, une étudiante ayant abandonné avant la fin. Ce questionnaire a été distribué lors de l'avant-dernier cours et restitué à la dernière séance, consacrée à l'examen final. Sept d'entre eux avaient oublié le document et ne l'ont jamais envoyé, malgré mes relances par mail.

Le questionnaire comportait quatre parties portant sur des informations générales, leur opinion sur le cours en présentiel, leur avis sur les activités à distance et leurs suggestions quant à leur amélioration. Les réponses étaient anonymes, de manière à ce que les étudiants se sentent libres d'exprimer leur opinion. Seul le pays était précisé. Les remarques fournissent des indications sur les aspects positifs du dispositif mais aussi sur ses limites et les difficultés auxquelles les étudiants ont parfois été confrontés.

L'analyse des effets sera également basée sur les notes obtenues à l'évaluation finale et sur nos observations d'enseignant-tuteur. Elle conduira à nous interroger sur l'autonomisation des apprenants, leurs progrès, leur motivation et leur engagement dans leur apprentissage.

2.1 L'autonomisation de l'apprenant

Dans la plupart des articles analysant les effets des dispositifs à distance apparaissent les concepts d'autonomie et d'autoformation. Alberio (2003) distingue deux prises de position au sujet de ces notions. La première considère que l'autonomie de l'apprenant est un prérequis. Dans ce cas, la conception de la formation est centrée sur les contenus disciplinaires et leur médiatisation. L'autoformation représente alors le moment où la personne apprend seule avec les moyens mis à sa disposition par le dispositif. Dans le deuxième cas, la formation ne considère pas l'autonomie comme acquise. Elle médiatise des outils d'autonomisation et met en place une médiation humaine qui prend en compte les divers degrés d'autonomie des apprenants. Un des objectifs de cette formation est dès

¹⁸ Cf. annexe 4, volume 2, pp. 11-13 et l'analyse du questionnaire en annexe 5, pp. 14-17.

lors de favoriser et de développer cette autonomie en parallèle de l'acquisition des contenus. Pour Albero (2003 : 140), « l'autoformation est, de ce fait, organisée pour être « accompagnée », « guidée » ou « tutorée », de telle façon que la personne ne soit pas abandonnée à ses seules capacités mais qu'elle soit placée en situation de les améliorer ».

Dans le dispositif hybride, mis en place pour les étudiants de DEUF, l'autonomisation des apprenants n'était pas un des objectifs principaux de la formation. Néanmoins, l'autonomie n'était pas considérée comme une qualité intrinsèque des étudiants, c'est pourquoi certains outils ont été mis en place pour les aider et les guider dans leur travail. Que ce soit en présentiel ou à distance, ils n'étaient jamais livrés à eux-mêmes. Les étudiants pouvaient utiliser le cadre du cours en présentiel pour poser des questions ou demander des précisions sur certaines tâches. Une médiation humaine était assurée à distance via les forums. Il convient alors de s'interroger sur l'impact de ces aides et des activités proposées en termes d'autonomisation dans l'apprentissage. Pour ce faire, nous allons faire référence aux divers domaines d'application de l'autonomie abordés par Albero (2003) et Nissen (2007).

Albero (2003) ne conçoit plus l'autonomie comme une notion globale mais comme un ensemble de compétences spécifiques auxquelles les étudiants peuvent être préparés à travers les tâches à réaliser dans le dispositif. Elle distingue ainsi sept domaines d'application de l'autonomie dans les activités de l'apprenant : technique, informationnel, méthodologique, social, cognitif, métacognitif et psycho-affectif. Nissen (2007), quant à elle, retient une huitième catégorie, celle de l'autonomie langagière. Parmi ces huit domaines, le dispositif proposé aux étudiants de DEUF soutenait plus particulièrement l'autonomie langagière, technique, méthodologique, cognitive et sociale.

2.1.1 Autonomie langagière

À l'instar de Nissen (2007), il est à noter que l'objectif d'autonomisation langagière diffère peu entre la formation dans le cadre d'un dispositif hybride et d'autres formations en langues. Dans les deux cas, il s'agit d'entraîner les différentes compétences et de développer les connaissances linguistiques et grammaticales de l'apprenant. Néanmoins, certaines compétences ont pu être travaillées différemment en présence et à distance.

Comme nous l'avons vu précédemment, l'interaction orale a principalement été travaillée en présentiel, mais les activités à distance ont permis de travailler et de développer une autre forme de communication, à savoir l'interaction écrite via les forums.

Ainsi, les étudiants pouvaient prendre connaissance des messages de leurs pairs et y réagir. Ci-dessous le message d'un étudiant, réagissant au message de deux autres participants :

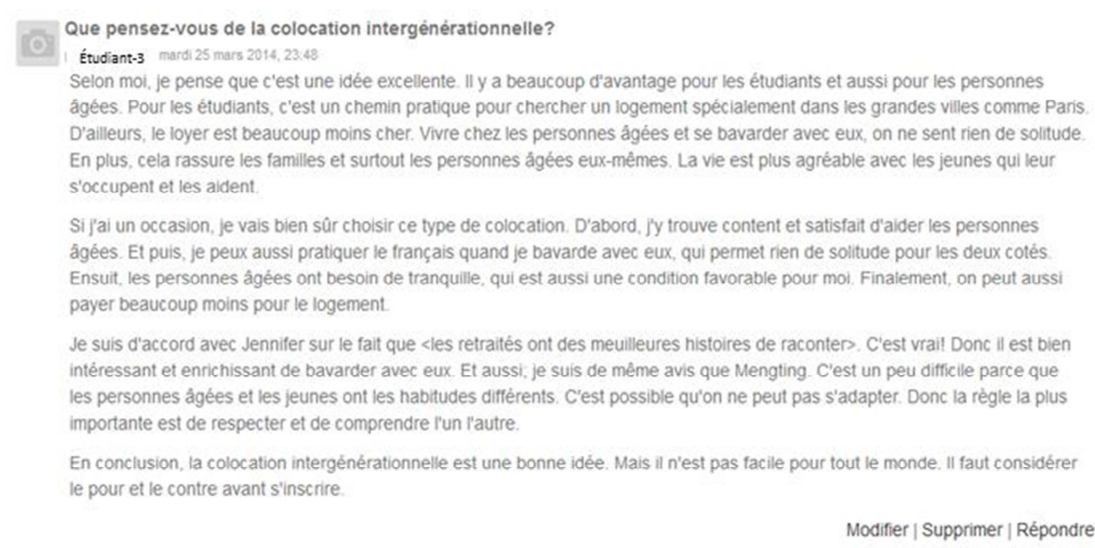


Figure 10- Copie écran d'un exemple d'interaction sur un forum.

Quant à l'expression orale en continu, elle a été travaillée dans les deux modalités. Le scénario sur la présentation a permis de détailler chaque étape nécessaire à la réalisation d'un exposé et de mettre l'accent sur le contenu et la forme. Les étudiants ont pu entraîner leur compétence à prendre la parole en continu avant de poster leur vidéo. Dans l'ensemble, le résultat était très satisfaisant. Contrairement au premier semestre, où nombre d'étudiants éprouvaient des difficultés à organiser des idées et à se détacher d'un texte écrit, la majorité d'entre eux avaient bien structuré leur travail et étaient en mesure de prendre la parole sans lire leurs notes. Au cours du deuxième semestre, j'ai pu noter de réels progrès des étudiants tant au niveau de la méthodologie que de leur assurance à prendre la parole en public. Les notes de présentation s'échelonnent de 13 à 18,25 ; la moyenne du groupe étant de 16.

Quant à la compréhension, qu'il s'agisse de l'écrit ou de l'oral, elle était abordée de manière différente en présentiel et à distance. Ainsi que le remarque Nissen (2007), l'approche à distance peut être modifiée par rapport au présentiel grâce au support multimédia. Les étudiants disposaient d'aides sous forme de liens vers un dictionnaire en ligne, un site de grammaire et de conjugaison. Contrairement au cours en présentiel, ils pouvaient travailler la compréhension écrite et orale à leur rythme, écouter une vidéo autant de fois qu'ils le souhaitaient et répondre à des questionnaires de compréhension autocorrectifs.

Dans le questionnaire d'opinion, soumis aux étudiants à la fin du semestre, une des questions portait sur les progrès qu'ils pensaient avoir réalisés. Sur quinze étudiants ayant répondu au questionnaire, la majorité estime avoir progressé en réalisant ces scénarii. Quelques commentaires :

- Une étudiante mexicaine précise : « la personne pratique tous les aspects de l'apprentissage d'une nouvelle langue parce qu'il y a beaucoup des exercices à faire » ; « je pense que j'ai progressé en mon français ».
- Une étudiante chinoise : « les pratiques sont bénéfiques ».
- Une autre étudiante chinoise : « oui, j'ai progressé en français en travaillant sur ces scénarios ».

Une autre question cherchait à évaluer dans quelle compétence ils estimaient avoir le plus progressé. La moitié des étudiants, essentiellement d'origine asiatique, considèrent avoir progressé en compréhension orale :

- Une étudiante chinoise écrit : « je pense que la compréhension orale est très bien, je peut pratiquer, écouter » ; « j'ai progressé en français en travaillant sur ces scénarios. Compréhension orale, expression orale ».
- Une autre étudiante chinoise précise : « le progrès le plus évident pour moi est la compréhension orale ».

Concernant les autres compétences, le constat est moins évident ; trois étudiants estiment avoir progressé en production écrite, trois en production orale. Selon mon point de vue et d'après les résultats de leur examen final, l'ensemble des étudiants ont néanmoins bien progressé en expression écrite. La dernière partie de l'examen final consistait à produire un écrit argumenté, type de production à laquelle ils avaient été entraînés en présentiel et à distance, notamment lors de la réalisation du scénario sur la colocation. Les productions se sont révélées être d'un bon niveau, aussi bien sur le fond que sur la forme. Les étudiants avaient structuré leur production et utilisé des connecteurs pour lier leurs idées. La majorité d'entre eux ont obtenu de très bonnes notes, la moyenne du groupe est de 16,6 sur 20 pour l'expression écrite.

Il est bien entendu difficile d'évaluer le seul impact du dispositif hybride sur les progrès langagiers dans la mesure où les apprenants étudient dans un contexte universitaire français. Ils bénéficient par conséquent de l'apport de leurs cours en général et de leur

immersion en environnement francophone. J'estime néanmoins que ce dispositif a apporté sa pierre à l'édifice et qu'il a contribué à développer les savoirs et savoir-faire des étudiants.

2.1.2 Autonomie technique

Les aides visant à l'autonomisation technique étaient plus sommaires. Néanmoins, le début de la première séance de cours en présentiel a été consacré à une présentation rapide de la plateforme Moodle. Des explications relatives à l'accès aux cours, aux divers types d'exercices et aux outils forums et zones de dépôt des devoirs ont été fournies. Les étudiants avaient l'opportunité de contacter le tuteur en présence ou à distance en cas de problèmes techniques.

Au cours du semestre, les étudiants m'ont rarement sollicitée. Dans le questionnaire final, quelques étudiants évoquent des difficultés lors de la première utilisation de la plateforme. Ils ont en général cherché à résoudre le problème par eux-mêmes, témoignant ainsi de leur adaptation au nouvel environnement numérique :

- Une étudiante chinoise : « je ne peux pas voir certains scénarios sur mon ordinateur initialement. Mais après installer un nouveau software, ça marche bien ».
- Une étudiante allemande : « j'avais un problème une fois avec rendre un devoir mais après j'ai compris ».

2.1.3 Autonomie méthodologique

Les étudiants disposaient de divers outils et informations pour organiser leur travail. Le planning des cours en présentiel, des activités à distance et des évaluations était délivré dès le premier cours. Les apprenants bénéficiaient ainsi d'une relative autonomie pour s'organiser selon leurs disponibilités et leurs rythmes de travail respectifs.

Cette liberté d'organisation a induit quelques problèmes lors de la réalisation du premier scénario. À la date de remise des travaux, environ un tiers des étudiants n'avaient soit pas participé aux forums, soit pas déposé leur devoir. Nous pouvons supposer que ces retards résultaient davantage d'un malentendu sur les activités prises en compte pour l'évaluation et d'éventuelles difficultés techniques pour remettre le devoir, qu'à un problème d'organisation. Néanmoins, ces retards ont donné lieu à une mise au point concernant les tâches à réaliser dans les scénarii et l'importance d'un travail régulier. Les

étudiants ont ensuite mieux géré leur temps pour la réalisation du deuxième scénario et je n'ai pas eu de rappels à faire quant à la remise des devoirs.

2.1.4 Autonomie cognitive

Les ressources mises à disposition dans les trois scénarii visaient à développer l'autonomie cognitive des étudiants. Ces ressources se présentaient sous forme d'exercices Hot Potatoes autocorrectifs qui proposaient de vérifier la compréhension d'un document-support ou des connaissances grammaticales et lexicales. Les étudiants étaient libres d'effectuer ces exercices, voire de réaliser plusieurs tentatives pour chercher à améliorer leurs résultats après avoir identifié leurs erreurs. Grâce à d'autres documents comme les fiches lexicales ou méthodologiques, les étudiants pouvaient vérifier leurs connaissances et les développer. Finalement, la dernière étape des scénarii leur donnait l'opportunité de s'autoévaluer en vérifiant leur capacité à respecter les critères requis pour l'évaluation. En utilisant ces ressources, l'étudiant était en mesure de faire un point sur l'état de ses savoirs et savoir-faire et de mettre en place des stratégies pour remédier à d'éventuelles lacunes.

L'impact du dispositif sur l'autonomisation cognitive de l'étudiant est difficilement mesurable. Comme je l'ai évoqué précédemment, j'ai cependant pu noter de réels progrès dans les productions écrites et orales. Comparé au premier semestre, les exposés étaient beaucoup mieux structurés, l'expression écrite était plus organisée et les idées étaient liées entre elles. Je pense que les ressources proposées les ont aidés à prendre conscience des points importants à respecter, selon la tâche à réaliser.

2.1.5 Autonomie sociale

Selon Nissen (2007), il est primordial de communiquer pour apprendre une langue étrangère, non seulement avec l'enseignant mais également avec ses pairs ou des interlocuteurs extérieurs à la classe. Que ce soit en présentiel ou à distance, les apprenants étaient fréquemment incités à communiquer entre eux et avec l'enseignant. Une des tâches proposait également de publier sur le site *Babelweb.eu* afin de générer une communication avec des internautes extérieurs au groupe-classe, mais cette option n'a pas été retenue par les étudiants.

En présentiel, les tâches individuelles et collectives amenaient les apprenants à proposer des idées, à les négocier et à les exposer lors de la mise en commun en grand groupe. À distance, les étudiants étaient invités à échanger et partager des informations sur les forums. Dans les deux cas, les échanges interculturels se révélaient particulièrement

intéressants, vue la diversité des pays représentés dans le groupe. Une étudiante s'exprime à ce sujet dans le questionnaire d'opinion : « j'apprécie le forum. Puisque les étudiants viennent des pays différents, je peux connaître les idées différentes et comprendre ses cultures mieux ».

La combinaison des deux modalités en présentiel et à distance offrait ainsi plus d'opportunités aux étudiants de s'ouvrir aux autres et de prendre connaissance d'autres points de vue, d'autres cultures.

2.2 *Une temporalité différente*

Un des grands avantages du dispositif hybride réside dans une temporalité différente de celle du présentiel. En cours, tous les étudiants travaillent plus ou moins au même rythme, imposé par l'enseignant et par le reste du groupe. Selon leurs niveaux de compétences, ce rythme ne convient pas à tous les étudiants. Si certains, notamment les étudiants hispanophones, comprennent rapidement les documents audios, d'autres auraient besoin de consacrer plus de temps à la compréhension auditive. Il en va de même pour la prise de parole qui pose moins de problèmes aux étudiants d'origine latine qu'aux étudiants asiatiques, lesquels préfèrent prendre leur temps et réfléchir à la correction de leurs phrases.

Le fait de réaliser des activités à distance donnait aux étudiants l'opportunité d'effectuer des choix et de passer plus ou moins de temps sur les activités, selon ce qu'ils souhaitaient approfondir. Le dispositif offrait une plus grande flexibilité et le temps de la réflexion dont les étudiants disposent moins en présentiel. Selon Bruillard (2003), ce temps de la réflexion est primordial dans l'apprentissage. Cet auteur insiste sur le fait que l'on n'apprend rien de manière immédiate. Il faut prendre le temps de s'exprimer, de comparer ses idées et de réfléchir. Pour lui, Internet est un bon moyen de ralentir ce temps de l'apprentissage.

Disposant d'un mois pour réaliser un scénario, les étudiants bénéficiaient d'un temps relativement long pour réfléchir aux tâches, les effectuer et éventuellement les améliorer. Une étudiante remarque dans son questionnaire : « les sujets sont intéressants et les délais sont raisonnables pour les réussir ».

D'autre part, le fait de communiquer sur un forum, et non par chat ou visioconférence, laissait aux apprenants le temps de réfléchir à ce qu'ils voulaient écrire et de prendre connaissance des autres messages. Contrairement au cours en présentiel, où

seuls quelques étudiants prennent spontanément la parole, les forums offraient davantage d'occasions d'interagir à leur rythme. Cette communication asynchrone représentait un avantage pour les étudiants timides, peu sûrs d'eux, qui n'osent pas prendre la parole en présentiel ou qui culturellement n'ont pas cette habitude (problème de la face chez les asiatiques).

D'après ces observations, le dispositif semble avoir eu des effets positifs sur les étudiants et contribuer à développer leurs apprentissages. Cependant, d'après les remarques des étudiants et mes propres observations, l'analyse du dispositif ne saurait se limiter à ses aspects positifs. Il convient également d'en aborder les limites et d'évoquer les difficultés auxquelles les étudiants ont parfois été confrontés.

2.3 Les limites et difficultés constatées

2.3.1 Les difficultés techniques

Un des items du questionnaire concernait l'utilisation de la plateforme ainsi que l'accès aux scénarii et visait à identifier tous les problèmes d'ordre technique qu'avaient pu rencontrer les étudiants en réalisant les activités en ligne. La majorité d'entre eux n'ont eu aucune difficulté à utiliser Moodle. Seuls trois étudiants ont trouvé le système un peu compliqué et la navigation difficile au début.

Quant aux autres problèmes pointés, ils sont liés à leur équipement ou à l'utilisation de certains outils :

- Une étudiante chinoise précise : « je ne peux pas voir certains scénarios sur mon ordinateur initialement. Mais après installer un nouveau software, ça marche bien ».
- Une étudiante hongroise fait référence aux différences entre le clavier hongrois et français.
- Deux étudiantes évoquent leurs difficultés à déposer une vidéo dans la zone de dépôt de devoir.
- Trois étudiantes soulignent le mauvais fonctionnement d'un exercice Hot Potatoes qui ne prenait pas toujours en compte les bonnes réponses.

2.3.2 Motivation et engagement

Les nouvelles technologies font désormais partie intégrante de notre vie et nombre d'étudiants apprécient leur usage. Outre la nécessité de répondre aux besoins exprimés par les étudiants, je pensais que l'opportunité de réaliser des activités sur une plateforme à distance serait une source de motivation pour les apprenants. Or, la motivation et l'engagement des étudiants tiennent plus aux choix pédagogiques qu'à la seule utilisation des technologies. À l'instar de Soubrié (2008) citant Jézégou (2002 : 48), nous pouvons constater que « l'ouverture de possibilités de contrôle socio-organisationnel et pédagogique par l'institution éducative n'induit pas automatiquement un engagement cognitif de la part de l'apprenant ». Aussi, les choix pédagogiques opérés étaient-ils peut-être à l'origine d'un manque de motivation chez certains étudiants auquel ils ont fait référence dans leurs questionnaires.

Plusieurs observations peuvent être faites. Concernant la réalisation des scénarii, nous pouvons remarquer que, le premier mis à part, puisque obligatoire pour tous, la majorité des étudiants a choisi de réaliser le scénario sur la colocation. Seuls trois étudiants ont opté pour le scénario portant sur les échanges universitaires Erasmus et n'ont d'ailleurs pas effectué la tâche finale. La date limite de réalisation des tâches coïncidant avec la fin des cours en présentiel, je n'ai pu interroger les étudiants concernés de vive voix. Je n'ai obtenu aucune réponse par mail. Mes interrogations subsistent : les étudiants ont-ils oublié de réaliser la tâche finale sous forme de vidéo ? Ont-ils été confrontés à un problème technique ou ont-ils manqué de temps ? Aucun n'a cherché à me contacter pour me signaler un quelconque problème et je ne dispose par conséquent d'aucune explication à ce sujet.

Un autre constat porte sur la participation aux forums. Ainsi que l'ont remarqué Degache et Nissen (2008 : 77), « la simple mise à disposition d'outils de communication n'amène pas les étudiants à échanger entre eux : la perception d'une claire finalité à l'échange s'affirme comme une nécessité incontournable ». Il se peut que l'objectif des forums n'ait pas été assez clair pour les étudiants. Contrairement à ce que j'avais planifié, les échanges ont été moins importants que prévus. Certes, la participation aux forums est effective mais elle a finalement généré peu d'interactions. Dans la majorité des cas, les étudiants ont répondu à la question posée mais ont rarement réagi aux autres messages. La co-construction des savoirs par échange avec les pairs, prônée par la plupart des auteurs,

semble ici bien limitée, d'autant plus qu'il est difficile d'estimer le nombre d'étudiants ayant pris connaissance des autres messages, exception faite de ceux qui y font référence.

Quant aux quelques étudiants n'ayant rien posté sur certains forums, aucune certitude ne peut être faite quant à leur prise de connaissance du contenu des autres messages. Depover et Quintin (2011) font référence à ces étudiants qui ne participent pas de manière active aux apprentissages et qu'ils dénomment *lurkers*. Ils précisent que ce phénomène est assez fréquent à distance et qu'il est susceptible de poser problème au tuteur comme à leurs pairs. Le comportement des *lurkers* ne laissant pas de traces visibles, le tuteur ne peut leur fournir aucun feedback et les autres étudiants ne peuvent bénéficier de leurs interventions.

Une autre observation, relative aux forums, concerne la forme des messages postés. Contrairement à la communication pratiquée sur des forums du Web ou sur les réseaux sociaux par exemple, les messages semblaient davantage répondre à un exercice scolaire et correspondre à une production écrite formelle. Quelques étudiants ont ainsi participé uniquement aux forums évalués en cherchant à répondre à la question posée dans une parfaite correction de la langue, en ayant certainement recours à l'aide d'amis français. Ce commentaire s'applique notamment à l'une de mes étudiantes mexicaine :



Figure 11- Copie écran d'un exemple de message posté sur les forums.

L'analyse des questionnaires d'opinion fournit certaines explications à ces observations. Une des questions portait sur la fréquence à laquelle les étudiants

effectuaient les activités à distance. En cas de faible fréquentation de la plateforme, la question suivante cherchait à en identifier les raisons. D'après les réponses, la fréquence d'utilisation de la plateforme reste relativement élevée, dix étudiants sur quinze affirmant se connecter au moins une fois par semaine. Parmi les autres étudiants, un s'est connecté deux fois par mois et les autres une seule fois. Ces derniers invoquent le problème d'un manque de temps, ou d'envie lié parfois à la quantité, voire à la difficulté du travail à réaliser. Il est à noter que ce manque d'envie et de temps a été relevé également chez trois étudiants s'étant connectés régulièrement.

- Une étudiante japonaise précise : « c'est ennuyeux de connecter et utiliser la plateforme Moodle ».
- Une étudiante écossaise parle de son manque de motivation et précise : « je pense que les activités étaient très prenantes ».
- Une étudiante norvégienne : « je pense que c'est un bon mix des activités mais aussi le seul point négatif : c'est un peu beaucoup et compliqué ».

Ces constatations faites, il s'agit de s'interroger sur une éventuelle poursuite du projet et de réfléchir aux changements qui seraient susceptibles d'améliorer le dispositif et d'induire une plus grande motivation chez les étudiants.

3. Évaluation du dispositif et propositions de remédiations

Pour répondre à ces interrogations, j'ai tout d'abord pris contact avec mes collègues de FLE pour un entretien afin qu'elles puissent me faire part de leurs retours sur le dispositif testé.

3.1 L'évaluation du dispositif par les autres enseignants

En vue de l'entretien, j'ai élaboré un questionnaire¹⁹ composé de trois parties relatives à l'accès à la plateforme, à leur opinion sur les activités et à leur usage de la plateforme Moodle. Ce questionnaire était destiné à trois collègues intervenant en FLE dans le programme DEUF.

Un premier entretien avec la responsable pédagogique a eu lieu courant mai, afin que je puisse lui rendre compte de mon travail et des retours des étudiants. En réponse à

¹⁹ Cf. annexe 6, volume 2, p.18.

mon questionnaire, elle a affirmé ne pas avoir eu de difficultés à accéder aux cours ni à naviguer sur la plateforme. Concernant les activités proposées, elle apprécie la diversité des ressources (exercices autocorrectifs, fiches lexicales, grammaticales ou méthodologiques) et des documents-supports. Elle pense que ces scénarii peuvent effectivement contribuer à développer les apprentissages des étudiants. Quant à l'utilisation de la plateforme, elle ne souhaite pas l'intégrer dans ses cours. Son programme de cours étant « bien établi », elle n'intégrera pas les TICE dans le cadre d'un dispositif hybride et ne fera aucune utilisation personnelle de Moodle.

En ce qui concerne l'avenir du projet, elle m'a suggéré de rendre ces activités facultatives, les étudiants ayant un travail conséquent à fournir dans les autres matières pour réussir leurs études. Dans les questionnaires d'opinion, les étudiants ont eux-mêmes souligné la quantité de travail à réaliser.

Suite à ce premier entretien, j'ai rencontré deux autres collègues au cours d'une réunion début juin. Celles-ci n'étant pas disponibles avant, je leur avais parlé de mon projet par mail en leur donnant les informations nécessaires à l'accès aux scénarii. Aucune n'avait eu le temps de les consulter, la réunion leur a donné l'occasion de les découvrir. Toutes semblent apprécier le travail réalisé mais ont souligné le caractère chronophage des pratiques tutorales qu'elles ne souhaitent pour cette raison pas mettre en œuvre.

La responsable pédagogique trouverait néanmoins intéressant et utile de mettre ces scénarii à disposition de tous les étudiants de DEUF dans le cadre d'une autoformation complémentaire sans tutorat. Les activités en ligne seraient ainsi accessibles aux étudiants qui souhaitent travailler davantage en dehors du cours en présentiel.

Je me suis engagée à répondre à cette demande mais cela implique de revoir la conception des activités qui consisteraient dès lors à déposer des contenus et à mettre en ligne des tâches fermées, ce qui représente un intérêt limité. Sans liens avec les cours en présentiel et sans médiation humaine, je pense que ces activités représenteront une moindre source de motivation pour les apprenants et qu'en conséquence, ils s'impliqueront moins dans leurs apprentissages.

3.2 *L'opinion des étudiants*

L'un des derniers items du questionnaire interrogeait les étudiants sur l'utilité des activités à distance en complément du cours.

La quasi-totalité des étudiants estiment avoir progressé dans leurs apprentissages et la moitié d'entre eux jugent les activités sur Moodle utiles en complément du cours. Quelques citations concernant l'utilité des scénarii :

- Une étudiante chinoise : « il est utile parce que les étudiants peuvent avoir plus d'exercices, écouter et dire plus, ils progressent plus ».
- Une étudiante japonaise : « je pense que c'est utile parce qu'on peut avoir l'occasion pour écrire et parler français ».
- Une étudiante mexicaine : « je pense que toutes les activités proposées sont très utiles ».
- Une étudiante norvégienne : « c'est une bonne façon d'apprendre et travailler avec les différents compétences de la langue français ».

L'analyse du questionnaire d'opinion révèle néanmoins que ces activités ne font pas l'unanimité. Trois étudiants ne se sont pas exprimés sur l'utilité des scénarii. Deux d'entre eux pensent qu'il faudrait corriger les exercices qui ne fonctionnent pas bien. Deux étudiants n'ont pas apprécié le travail proposé. Une étudiante canadienne aurait préféré que ce travail soit facultatif et une étudiante écossaise préfère le travail en présentiel avec le livret de cours.

Le dernier point abordé dans le questionnaire concernait leurs suggestions en termes d'amélioration des activités proposées. Parmi les réponses obtenues, les étudiants suggèrent de diminuer le nombre d'exercices, de corriger les « bugs » des exercices autocorrectifs et de rendre la réalisation de scénarii facultative. Une étudiante a plutôt insisté sur le fait d'avoir des feedbacks plus réguliers et « une liste » des progrès réalisés dans les différentes compétences.

Ces divers retours, couplés avec mes observations, m'ont permis de mieux appréhender les limites du dispositif mis en place. Cette phase d'évaluation m'a amenée à réfléchir aux éventuels changements à opérer et à initier des propositions de remédiation. Ces propositions porteront principalement sur la maîtrise de l'environnement technologique, la médiation et l'évaluation.

3.3 Propositions de remédiation

3.3.1 La maîtrise de l'environnement technologique

Comme nous l'avons évoqué précédemment au sujet des divers rôles du tuteur, ce dernier doit assurer une fonction d'ordre technique. En ce qui me concerne, j'estime ne pas avoir assez soutenu les étudiants dans ce domaine. Je suis partie du principe que tous les étudiants étaient équipés d'un ordinateur et avaient accès à une connexion Internet et qu'ils n'auraient par conséquent aucun problème à accéder à la plateforme. Un préalable aux activités aurait été de s'assurer que tel était bien le cas et que leurs ordinateurs étaient équipés des logiciels nécessaires à la visualisation des contenus des scénarii.

Il paraît indispensable à l'avenir de porter une attention plus soutenue à l'aspect technique du dispositif. Dans cet objectif, je pense soumettre un questionnaire aux étudiants portant sur leurs connaissances en matière de nouvelles technologies et sur l'équipement dont ils disposent pour réaliser les activités. Par ailleurs, il conviendrait d'assurer le lien entre les étudiants et un responsable informatique dédié afin de régler les éventuels problèmes de logiciels.

Si je souhaite renouveler l'expérience d'un dispositif hybride, il me faudra développer mes connaissances encore limitées en matière de nouvelles technologies. Aussi n'ai-je utilisé qu'un nombre restreint d'outils de la plateforme qui offre bien d'autres possibilités (sondages, wiki, test, etc.). En raison de difficultés techniques, j'ai par exemple renoncé à créer des forums par binômes qui auraient pourtant contribué à varier les modalités de travail et à favoriser les échanges d'information.

Il me paraît dès lors indispensable de poursuivre ma formation et de continuer à explorer les possibilités offertes par la plateforme. Une meilleure appropriation des technologies contribuera certainement à améliorer le contenu et la présentation des activités en ligne.

3.3.2 La médiation

Develotte et Mangenot (2010 : 349) citant Jacquinet-Delaunay (2002) remarquent que « tout cela montre assez, à la fois que la technique n'est pas neutre, mais surtout à quel point l'appropriation de ces technologies nouvelles demande une mise au point progressive de procédures de médiation et d'interaction différentes de celles utilisées dans les situations traditionnelles du dialogue maître-élève ».

Suite aux observations faites et aux difficultés pointées, je partage leur avis et pense que la médiation doit être repensée afin de développer les échanges entre les divers participants. Contrairement à ce que j'avais planifié, les échanges sont restés limités. Qu'il s'agisse des étudiants ou de l'enseignant, nous avons plus ou moins reproduit la situation habituelle. Les étudiants ont répondu aux questions du forum sans vraiment chercher à interagir entre eux. En ce qui me concerne, je suis intervenue après la date de réalisation du scénario, principalement pour évaluer leur participation. Ainsi, le fait d'intervenir tardivement sur les forums, n'a pas contribué à développer les interactions.

Outre les interventions du tuteur, qui doivent être plus régulières pour animer les discussions, d'autres changements pourraient être opérés pour influencer sur la motivation des étudiants et la quantité des interactions.

La réflexion doit être engagée au niveau de la pédagogie. Plusieurs auteurs insistent sur l'importance des choix pédagogiques qui déterminent l'engagement des étudiants. Ainsi, Soubrié (2008 : 106) précise que « le problème de l'engagement cognitif des apprenants reste du domaine de la pédagogie ». De même Degache et Nissen (2008), abordant le problème des échanges limités entre les participants, insistent sur le renforcement de la scénarisation pédagogique et l'importance de la nature des tâches. Il conviendra donc de revoir les scénarii, en redéfinissant les tâches et le scénario de communication de sorte à favoriser l'engagement des étudiants.

Selon moi, deux points essentiels seraient à améliorer : les modalités de travail et le scénario de communication. Pour des questions pratiques, j'ai en effet favorisé le travail individuel à distance pour cette première expérience, pensant qu'il serait difficile pour les étudiants d'organiser un travail collectif. Finalement, je pense qu'il serait plus intéressant de varier les modalités de travail comme je le propose en présentiel. De nombreux auteurs prônent le travail collaboratif dans une approche socioconstructiviste. Ainsi Nissen (2005 : 7) fait référence aux théories de Vygotsky (1985) qui a été le premier à mettre en avant la nature sociale de l'apprentissage. Elle rappelle que dans l'approche socioconstructiviste de cet auteur : « le contexte social est un élément constitutif de l'apprentissage, et par là du développement, dans la relation entre l'individu et l'objet (la tâche) ». L'interaction avec les pairs est vue comme un moyen d'apprentissage et une source de co-construction des savoirs. Dans cette perspective, il conviendrait de réfléchir à l'introduction de tâches collaboratives dans les scénarii qui amèneraient les apprenants à faire des propositions, à

débattre et à chercher des solutions communes. Cette modalité de travail serait susceptible de générer des échanges plus importants que dans la réalisation de tâches individuelles.

Le scénario de communication devrait alors prévoir des interactions avec des interlocuteurs différents en mettant à disposition divers outils. Dans les scénarii proposés, seul le forum servait d'outil à la communication. Chaque forum consistait principalement à donner des informations ou son opinion sur un sujet. Les étudiants se sont souvent contentés de répondre à la question posée. Bien qu'ils aient été incités à interagir, ils n'en ont peut-être pas vu l'intérêt. Proposer des tâches individuelles et collaboratives en mettant à disposition d'autres outils comme le wiki ou le chat devrait permettre de développer l'interaction sociale et de susciter un engagement plus important chez les apprenants.

Un des buts des scénarii étant de favoriser la communication et de développer les interactions, les tâches devraient proposer un plus grand degré d'ouverture sur le monde extérieur. Dans les activités proposées, les apprenants étaient principalement incités à interagir entre eux mais d'autres possibilités pourraient être exploitées avec le Web 2.0 qui permet désormais aux internautes de partager des idées, des informations, des ressources ou de participer de manière collaborative à un site. Une plus grande utilisation des réseaux sociaux pourraient être faites en vue de communiquer avec des interlocuteurs extérieurs au groupe-classe.

3.3.3 L'évaluation

Une réflexion doit également être engagée en termes d'évaluation, le but n'étant pas de pénaliser les étudiants mais au contraire de les soutenir dans leurs apprentissages. Diverses solutions pourraient être envisagées. Un des reproches exprimé par les étudiants étant la somme de travail, une première idée serait de continuer à prendre en compte les activités à distance en diminuant la quantité de travail à réaliser. Le dispositif hybride pourrait dès lors consister à réaliser un seul scénario articulé avec les cours en présentiel. De ce fait, il s'agirait de repenser la proportion du temps de travail en présence et à distance.

Une autre option, proposée à la fois par une étudiante et la responsable pédagogique, serait de rendre les activités facultatives et d'attribuer un bonus aux étudiants les ayant réalisées. Il resterait à bien définir les critères permettant d'obtenir ce bonus.

Plusieurs pistes de réflexion peuvent donc être envisagées dans une perspective d'évolution du dispositif. Concernant l'intégration des TICE dans les pratiques

d'enseignement, Degache et Nissen (2008) distinguent quatre tendances évolutives : introductive, optimisatrice, réorganisatrice et collaborative. Suite à la conception et à la mise en œuvre du dispositif pour les étudiants de DEUF, mes perspectives se situent principalement dans une tendance optimisatrice et collaborative. Pour Degache et Nissen, la tendance optimisatrice consiste à identifier les difficultés, à tenir compte des atouts et des limites de l'environnement technopédagogique, à optimiser le dispositif et à introduire de nouveaux outils, ce qui rejoint ce que j'ai exposé auparavant. Quant aux changements envisagés pour les modalités de travail, ils correspondent à une tendance collaborative qui vise à donner plus d'importance aux travaux en groupe et donc aux interactions qu'ils peuvent susciter.

Conclusion

En réponse à notre hypothèse de départ, la conception d'un dispositif hybride apparaît comme une réponse adaptée aux besoins d'apprenants étudiant en contexte universitaire français. Les activités à distance, articulées avec un cours en présentiel, représentent un apport non négligeable à la fois pour l'apprenant et l'enseignant. Pour les apprenants, ces apports se déclinent en termes d'autonomie, de flexibilité et de temporalité. Ils disposent de ressources supplémentaires plus variées qu'en présentiel grâce à l'utilisation de supports multimédias. Les étudiants peuvent travailler à leur rythme et opérer des choix dans les activités ou les ressources mises à disposition selon leurs besoins. Ils peuvent également à tout moment communiquer avec les divers acteurs de la formation.

Quant à l'enseignant, le dispositif hybride lui offre un moyen de mieux gérer l'hétérogénéité du groupe et de proposer ainsi un enseignement plus centré sur l'apprenant à travers le choix des activités proposées et des feedbacks individualisés plus détaillés. Sa participation aux forums génère également une communication différente de celle du présentiel. De fait, cette combinaison d'activités en présentiel et à distance induit une nouvelle relation éducative entre enseignant et apprenants.

Néanmoins, si les apports d'un dispositif hybride sont incontestables, nous en avons également étudié les limites, liées aux choix précédant sa mise en œuvre et à l'accompagnement humain mis en place. Comme nous l'avons constaté, la simple intégration des TICE ne suffit pas à induire motivation et engagement chez l'apprenant. Les choix pédagogiques et l'accompagnement humain sont déterminants dans l'atteinte des objectifs visés. Le rôle du scénario pédagogique est dès lors primordial. La détermination des tâches, des modalités de travail et du scénario de communication induiront une implication plus ou moins importante des apprenants dans les activités et dans leurs apprentissages. Quant à l'enseignant-tuteur, il doit faire face à de nouveaux rôles et adopter de nouvelles pratiques qui ne vont pas de soi et qui supposent une formation.

La conception d'un dispositif hybride nécessite donc une réflexion importante qui impliquera dans notre cas de redéfinir certains paramètres : l'articulation présence-distance (revoir la proportion de travail en présence et à distance et le lien entre les deux modalités), l'accompagnement humain (la fréquence et la forme des interventions tutorales à distance), la médiation (chercher à susciter plus d'interactions en variant les modalités de travail et les outils de communication).

Pour conclure sur un bilan personnel, je dois avouer que la commande de stage représentait un réel défi. Avant la réalisation de ce projet, l'intégration des TICE dans mes cours de FLE se limitait à l'utilisation d'un ordinateur pour projeter un document vidéo ou utiliser Internet. Je n'avais jamais cherché à utiliser une plateforme d'apprentissage par appréhension et en raison de mes connaissances limitées en matière de nouvelles technologies. Le projet de stage m'a donc amenée à longuement réfléchir sur l'intégration d'activités à distance, à me former à leur mise en ligne et à m'initier aux pratiques tutorales.

J'ai ainsi pu atteindre les objectifs visés lors de mon inscription à cette formation de Master 2, à savoir développer mes pratiques pédagogiques et acquérir de nouvelles compétences. Je considère cette possibilité de se former tout au long de sa carrière comme une chance et une réelle opportunité d'enrichissement personnel et professionnel.

Ces deux ans de formation en Master m'ont beaucoup apporté en termes de connaissances et de compétences et ont suscité une nouvelle motivation dans ma carrière d'enseignante. J'envisage désormais d'intégrer davantage les nouvelles technologies dans mes cours. Pour ce faire, je continue à me former, en assistant aux formations proposées ponctuellement par l'Université sur certains logiciels, et grâce aux informaticiens du SUEL, afin de mieux appréhender les possibilités offertes par la plateforme Moodle et d'optimiser le dispositif créé.

Bibliographie

ALBERO, B. (2003). "L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages". In Saleh, I., Lepage, D., Bouyahi, S. (coord.). *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur*. Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2002, Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII – Vincennes -St Denis. pp. 139- 159. <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000270>.

BARBOT, M-J. (2003). « Médiatisation dans l'enseignement supérieur : vers un nouveau paradigme éducatif ? ». *Alsic* [En ligne], Vol. 6, n°1 | 2003, document alsic_n10-rec7, mis en ligne le 15 juin 2003, Consulté le 05 mai 2013. URL : <http://alsic.revues.org/2161> ; DOI : 10.4000/alsic.2161

BOURDET, J-F. & LEROUX, P. (2009). « Dispositifs de formation en ligne : de leur analyse à leur appropriation ». *Distances et savoirs*, 2009/1 Vol. 7, pp. 11-29.

BOURDET, J-F. (2014). « Méthodologies de conception des dispositifs en ligne ». *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 5 | 2014, mis en ligne le 10 mars 2014, consulté le 17 mars 2014. URL : <http://dms.revues.org/627>.

BRUILLARD, E. (2003). « Lorsque la distance favorise le temps et la réflexion ». *Medialog*, mai 2003, n° 46, CRDP, Académie de Créteil, pp. 53-54.

BURTON, R. et al. (2011). « Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur ». *Distances et savoirs*, 2011/1 Vol. 9, pp. 69-96.

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.

CONSEIL DE L'EUROPE (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

DECAMPS, S. ; DEPOVER, C. & DE LIEVRE, B. (2011). « Moduler l'encadrement tutorial dans la scénarisation d'activités à distance ». In Nissen, E. ; Poyet, F. ; Soubrie, T. (dir.), *Interagir et apprendre en ligne*. Grenoble: Ellug, pp.123-146.

DEGACHE, C. & NISSEN, E. (2008). "Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 11, n° 1. pp. 61-92. http://alsic.ustrasbg.fr/v11/degache/alsic_v11_11-rec5.htm, mis en ligne le 16/10/2008.

DENIS, B. (2003). « Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? ». *Distances et savoirs*, 2003/1 Vol. 1, pp. 19-46. DOI : 10.3166/ds.1.19-46

DEPOVER, C. & QUINTIN, J-J. (2011). « Les modalités et les formes de l'apprentissage à distance ». In C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J-J Quintin, A. Jaillet (dir.). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck, pp. 29-38.

DESCHRYVER, N. & CHARLIER, B. (ed.) (2012). *Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur : rapport final*. archive ouverte Unige, <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:23102>.

DEVELOTTE, C. (2010). « Réflexions sur les changements induits par le numérique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues ». *Études de linguistique appliquée*, 2010/4 n°160, pp. 445-464.

DEVELOTTE, C. & MANGENOT, F. (2010). « Former aux tutorats synchrone et asynchrone en langues ». *Distances et savoirs*, 2010/3 Vol. 8, pp. 345-359.

JEZEGOU, A. (2008). « Apprentissage autodirigé et formation à distance ». *Distances et savoirs*, 2008/3 Vol. 6, pp. 343-364. DOI : 10.3166/ds.6. pp. 343-364.

LEBRUN, M.; PELTIER, C.; PERAYA, D.; BURTON, R. & MANCUSO, G. (2014). « Un nouveau regard sur la typologie des dispositifs hybrides de formation ». *Éducation et Formation*, e-301, pp. 55-74.

LINARD, M. (2002). « Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation ». *Education Permanente*, n° 152, pp. 143-155.

MANGENOT, F. & ZOUROU, K. (2007). "Pratiques tutorales correctives via Internet : le cas du français en première ligne". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 10, n° 1. pp. 65-99. http://alsic.ustrasbg.fr/v10/mangenot/alsic_v10_07-rec5.htm, mis en ligne le 15/06/2007.

MANGENOT, F. & SOUBRIE, T. (2010). "Créer une banque de tâches Internet: quels descripteurs pour quelles utilisations ?". In A.-L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues & V. Quanquin (dir.). *La tâche comme point focal de l'apprentissage*. Actes du 2ème colloque international Tidilem (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles), 10-11 juin 2010, Clermont-Ferrand.

MANGENOT, F. (2011). « Spécificités du tutorat en langues ». In C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J-J Quintin, A. Jaillet (dir.). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck, pp. 213-225.

MANGENOT, F. (2012). *Ingénierie de la formation via Internet*, cours du Master mention sciences du langage FLE, deuxième année, Cned, Université Stendhal Grenoble 3.

MANGENOT, F. (2013). *Méthodologie du mémoire professionnel*, cours du Master mention sciences du langage FLE, deuxième année, Cned, Université Stendhal Grenoble 3.

NISSEN, E. (2004). « Importance du scénario pédagogique dans l'apprentissage d'une langue étrangère en ligne ». *Les Langues modernes* 4/2004, pp.14-24.

NISSEN, E. (2005). « Modalité d'interaction humaine dans la formation en ligne : son influence sur l'apprentissage ». *Revue Savoirs* « Les TIC à l'usage pour la formation » numéro 8/2005, pp.89-106.

NISSEN, E. (2006). « Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, « Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation », numéro spécial, juillet 2006, pp.44-58.

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. http://alsic.u-strasbg.fr/v10/nissen/alsic_v10_13-rec8.htm, mis en ligne le 15/11/2007.

NISSEN, E. ; POYET, F. & SOUBRIE, T. (dir.) (2011). *Interagir et apprendre en ligne*, Grenoble : Ellug.

SOUBRIE, T. (2007). « Le présentiel allégé à l'université pour les grands groupes : un dispositif au service de l'autonomisation des apprenants ». *Distances et savoirs*, 2007/1 Vol. 5, pp. 13-28. DOI : 10.3166/ds.5.13-28.

SOUBRIE, T. (2008). « La difficile articulation du présentiel et de la distance dans le cadre d'un cours hybride en master ». *Alsic* [En ligne], Vol. 11, n° 2 |pp.105-127.

Sitographie

Compétice: consulté en mai 2014

<http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/scenarios/sd1.php?ID=3>

Hy-Sup : consulté en mai 2014

<http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/webapp/website/website.html?id=1578544>

Plateforme Moodle Université de Lyon 3 :

<http://moodle.univ-lyon3.fr/>

Table des illustrations

Figure 1- Copie de l'écran de la page d'accueil du premier scénario.....	34
Figure 2- Copie de l'écran de la page d'accueil du deuxième scénario.....	38
Figure 3- Copie de l'écran de la page d'accueil du troisième scénario.....	41
Figure 4- Copie de l'écran de la page d'accueil de la plateforme Moodle Lyon 3.....	45
Figure 5- Récapitulatif des caractéristiques des six types de dispositif hybride.....	58
Figure 6- Copie de l'écran d'accueil du site <i>Hy-Sup</i>	59
Figure 7- Énoncés des items correspondant aux 14 composantes.....	59
Figure 8- Copie écran d'un exemple de correction sur un forum.....	69
Figure 9- Copie écran d'un feedback tutoral avec commentaires.....	69
Figure 10- Copie écran d'un exemple d'interaction sur un forum.....	73
Figure 11- Copie écran d'un exemple de message posté sur les forums.....	80

Sigles et abréviations utilisés

DEUF : Diplôme d'Études Universitaires Françaises

GCS : Global Cultural Studies

SELF : Study in English in Lyon France

SUEL : Service Universitaire d'Enseignement en Ligne

MOTS-CLÉS : dispositif hybride - scénario pédagogique – tâche – tutorat.

RÉSUMÉ

Les universités accueillent de plus en plus d'étudiants en programme d'échange qui suivent des cours en français dans les différentes facultés. Le niveau de langue souvent faible de ces étudiants génère des difficultés tant dans leur vie universitaire que dans leur vie quotidienne. Ce mémoire décrit la conception d'un dispositif hybride à destination d'étudiants de niveau B1 de l'Université de Lyon 3 afin de soutenir leur apprentissage du FLE. La première partie de ce travail décrit le contexte du stage et la définition du projet. La seconde partie aborde la conception d'un dispositif hybride consistant à articuler des phases de formation en présentiel avec des phases de formation à distance sous forme de scénarii pédagogiques. La dernière partie dresse un bilan du projet en étudiant les effets du dispositif sur l'enseignant et les apprenants et en effectuant des propositions de remédiation.