



**HAL**  
open science

# L'interaction orale asynchrone dans le cadre d'un dispositif de formation à distance

Julie Buret

► **To cite this version:**

Julie Buret. L'interaction orale asynchrone dans le cadre d'un dispositif de formation à distance. Sciences de l'Homme et Société. 2016. dumas-01586221

**HAL Id: dumas-01586221**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01586221>**

Submitted on 29 Mar 2018

**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.



# **L'interaction orale asynchrone dans le cadre d'un dispositif de formation à distance**

**BURET – Julie**  
N°d'étudiant : 10473718

**Sous la direction de Laura Abou Haidar**

**Mémoire de master 2<sup>ème</sup> année professionnelle**  
**Mention Sciences du Langage Spécialité Français Langue Étrangère**

**Année universitaire 2015-2016**

---

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 tout d'abord à remercier ma directrice de mémoire, Mme Laura Abou Haidar, pour ses précieux conseils tout au long de la rédaction du mémoire.

Mes remerciements vont également à mon tuteur de stage, Mr Jean-Philippe Hashold, ainsi qu'à toute l'équipe du ZFA de l'université de Bochum, pour leur accueil, mais également pour m'avoir soutenue et conseillée lors de la conception de notre projet.


Je souhaite aussi remercier toute les membres famille, pour leur soutien et leurs encouragements. Mes remerciements s'adressent de la même manière à mon compagnon, Atalay Karacan.

Enfin, j'adresse un remerciement tout particulier à mes deux filles, Lilas et Shanti. Sans leur compréhension et leur patience, la rédaction de ce mémoire n'aurait pas été possible.

**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 : BURET..... PRENOM : JULIE.....

DATE : 08/09/2016..... SIGNATURE : 

# Table des matières

Remerciements .....	3
Table des matières .....	7
Introduction .....	10
<b>PARTIE 1 - PRESENTATION DU CONTEXTE DE L'ETUDE ET DE LA COMMANDE DE STAGE .....</b>	<b>13</b>
CHAPITRE 1 – PRESENTATION DE L'INSTITUTION : LE ZFA .....	14
I. L'Université de Bochum.....	14
1. Présentation .....	14
2. Public.....	14
3. La RUB et les TICE .....	15
II. Le ZFA .....	16
1. Organisation .....	16
2. Offre de formation.....	17
3. Cadre de référence, et certifications proposées.....	18
4. L'évaluation au ZFA .....	19
5. La formation continue .....	20
CHAPITRE 2 – PRESENTATION ET ANALYSE DE MA MISSION DE STAGE.....	21
I. Présentation de mes missions de stage.....	21
1. Cours intensif .....	21
2. Coordination des examens.....	21
3. Test DAAD .....	22
4. Conception d'un dispositif d'enseignement à distance.....	22
II. Présentation et analyse du cahier des charges du dispositif d'enseignement à distance.....	23
1. Offrir davantage de flexibilité aux apprenants.....	24
a. Difficultés de gestion du temps des étudiants et de chevauchement des cours.....	24
b. Objectif de maintien des effectifs.....	25
c. Mise en place d'un dispositif de formation à distance en réponse au besoin de flexibilité.....	25
d. Réduire le tutorat.....	26
2. Un dispositif d'enseignement en ligne parallèle aux cours en présentiel.....	27
a. Présentation des sujets d'examen du niveau A2/B1 .....	27
b. Présentation du cours A2/B1 et analyse du manuel Nouveau Rond Point.....	29
c. Utilisation du manuel dans les cours en présentiel et adaptation au cours en ligne .....	30
d. Adaptation du cours A2/B1 à la plateforme d'apprentissage à distance Moodle.....	32
<b>PARTIE 2 - CADRE THEORIQUE.....</b>	<b>34</b>
CHAPITRE 3 – TICE, ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES .....	35
I. L'utilisation des TICE dans l'enseignement des langues étrangères.....	35
1. Le choix de la tâche dans les TICE .....	36
Définitions de la tâche .....	36
a. ....	36
b. Différents types de tâches .....	37
c. Tâche « web ou multimédia » .....	38
2. Tâches et apprentissage de l'oral .....	38
a. L'influence des caractéristiques des tâches sur la production orale .....	38
b. Les tâches favorisant la focalisation sur le sens et la forme .....	39
II. Les stratégies d'apprentissage.....	39
1. Les différents types de stratégies .....	40
2. Stratégie, attention et apprentissage .....	41
3. Les stratégies lors de la réalisation des tâches. ....	42
CHAPITRE 4 – LE CHOIX DE L'INTERACTION ORALE.....	43
I. La particularité de l'apprentissage de l'oral.....	43
II. L'interaction orale .....	43
1. Interaction et apprentissage .....	43
2. Interaction et TICE.....	44
3. Interaction synchrone et asynchrone.....	44
III. Le choix de l'interaction orale asynchrone .....	45
1. Interaction orale asynchrone et la rétroaction corrective .....	45

2.	Interaction orale asynchrone et assurance des apprenants .....	46
3.	Effets de l'interaction orale asynchrone sur l'apprentissage de l'oral .....	47
4.	Interaction orale asynchrone vidéo ou audio ?.....	48
<b>PARTIE 3 - PRESENTATION DU DISPOSITIF DE FORMATION .....</b>		<b>51</b>
CHAPITRE 5 – MA DEMARCHE DE CONCEPTION : CHOIX ET METHODES DE DEPART .....		52
I.	Découpage et planification du projet .....	52
1.	Planification initiale.....	52
2.	Problèmes administratifs et remaniements .....	53
II.	Construction du tableau des conteus .....	54
1.	Division en thèmes et unités.....	54
2.	Choix de la tâche pour chaque thème .....	55
3.	Réflexion sur la collaboration et les tâches collaboratives ouvertes .....	56
CHAPITRE 6 –PRESENTATION DU DISPOSITIF DE FORMATION .....		59
I.	Première version du tableau des contenus .....	59
II.	Première leçon .....	60
1.	Présentation .....	60
2.	Commentaire et justification du choix de la structure .....	62
3.	Place de l'oral.....	64
III.	Demande d'accréditation .....	67
IV.	Evaluation et remaniement .....	69
1.	Redécoupage des leçons .....	71
2.	Mise en ligne .....	72
3.	Bilan du projet.....	74
<b>PARTIE 4 - PHASE D'EXPERIMENTATION .....</b>		<b>76</b>
CHAPITRE 7 – PRESENTATION DU PROCESSUS EXPERIMENTAL.....		78
I.	Méthodologie et mode opératoire .....	78
1.	Présentation de la méthodologie appliquée.....	78
2.	Description du mode opératoire.....	78
a.	Description du groupe d'apprenants .....	79
b.	Programmation du processus d'expérimentation .....	80
II.	Présentation de l'unité expérimentée .....	82
1.	Présentation de la leçon .....	82
2.	Découpage de la leçon.....	83
3.	La place de l'oral dans la leçon test.....	84
III.	Recueil des données.....	87
1.	Données empiriques .....	87
2.	Enquête quantitative .....	87
CHAPITRE 8 – ANALYSE DES DONNEES .....		88
I.	Données empiriques : test de la leçon .....	88
1.	Unité entière .....	88
2.	Première tâche d'interaction orale : mes trois aliments préférés sont ... ..	90
a.	Dynamique et organisation temporelle des productions et des interactions .....	90
b.	Analyse des productions orales des apprenants.....	91
3.	Seconde tâche d'interaction orale : faites l'inventaire de votre frigo.....	95
a.	Dynamique et organisation temporelle des productions et des interactions .....	95
b.	Analyse des productions orales des apprenants.....	96
4.	Observation de la tâche finale.....	98
II.	Enquête par questionnaires : présentation et analyse des résultats.....	99
1.	Durée .....	99
2.	Difficulté générale .....	100
3.	Activité « Que conseillez-vous ? » .....	100
a.	Questions générales.....	100
b.	Première partie .....	101
c.	Deuxième partie .....	102
d.	Troisième partie .....	102
4.	Activité « Faites l'inventaire de votre frigo ».....	103
a.	Questions générales.....	103
b.	Première partie .....	103
c.	Deuxième partie .....	104

d. Troisième partie .....	104
5. Utilisation d'outils .....	104
6. Vos représentations sur la production orale lors d'un apprentissage en ligne.....	104
7. Informations générales .....	105
CHAPITRE 9 –INTERPRETATIONS ET CONCLUSIONS .....	107
I. Motivation et participation des apprenants .....	107
II. L'interaction orale asynchrone .....	109
Conclusion.....	112
Bibliographie .....	115
Table des annexes.....	119
Table des illustrations (dans le texte) .....	194
Sigles et abréviations utilisés.....	195



## Introduction

Si nous remontons le cours des vingt dernières années, nous remarquons que nos modes de vie, et plus particulièrement notre façon de communiquer ont totalement été bouleversés. L'avènement d'internet a symboliquement réduit les distances, gommé les frontières, et nous sommes entrés dans l'ère de la communication. Le web 2.0 a constitué la seconde étape de cette révolution numérique, et l'interaction en a été le maître mot.

L'enseignement et l'apprentissage ont eux aussi connu des évolutions parallèles. Les étudiants d'aujourd'hui ne sont plus les mêmes qu'il y a 20 ans. La durée des études s'est allongée et les étudiants sont de plus en plus nombreux à rejoindre les bancs des amphithéâtres. Dans l'enseignement supérieur, les frontières ont elles aussi partiellement disparu, cela tout particulièrement en Europe, grâce à la mise en place de nombreux programmes d'échanges, et à l'uniformisation des cursus. L'étudiant d'aujourd'hui se doit d'être mobile et plurilingue.

La formation en langue étrangère tient de ce fait une place plus importante de nos jours, dans le cursus des étudiants. La maîtrise d'une ou plusieurs langues étrangères est essentielle pour la réussite d'un cursus universitaire, et par la suite d'une carrière professionnelle. Le plurilinguisme des étudiants européens, futurs acteurs de la vie citoyenne et économique en Europe, est l'un des projets centraux de l'Union Européenne pour le domaine de l'enseignement et de la formation. L'Union Européenne, et tout particulièrement les travaux du Conseil de l'Europe ont de ce fait contribué à renforcer et réformer l'enseignement des langues étrangères. De la même manière que le domaine des nouvelles technologies avait basculé de la communication vers l'interaction, l'enseignement des langues est passé d'une approche communicative à une perspective actionnelle.

Il existe un lien de plus en plus étroit entre ces deux domaines, puisque les évolutions des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) sont à la source de nombreuses transformations dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. En effet, internet, pour ne citer que cet exemple, constitue une source de richesse infinie pour les enseignants, qui peuvent y puiser tout un tas de documents authentiques, de contenus audio ou vidéo, mais également d'activités pédagogiques. De la même manière, les outils de communication et d'interaction via internet offrent la possibilité aux apprenants de communiquer facilement avec des locuteurs natifs.

Nous l'avons évoqué, internet a permis de réduire symboliquement les distances. Qui dit réduction des distances, dit également gain de temps. Il s'agit là des deux avantages que recherchent les personnes qui souhaitent suivre un enseignement à distance. Ce type d'enseignement offre à ceux qui le choisissent, la possibilité d'apprendre, d'étudier, de se former sans se déplacer, mais constitue également un gain de flexibilité considérable.

Enseignant à l'étranger et étant maman de deux jeunes enfants, ceux sont ces deux aspects qui m'ont amenée à suivre une formation de Master 2 à distance. Lorsqu'il m'a fallu choisir un projet de stage et un sujet pour mon mémoire, c'est sans trop d'hésitations que j'ai décidé de me pencher sur la formation en langues étrangères via internet. J'étais personnellement convaincue de l'efficacité de ce mode d'enseignement dans le cadre de cursus de formation classiques, mais un peu plus sceptique en ce qui concerne de son application à l'apprentissage d'une langue étrangère. Le module mis en place lors de ma formation de M2 « Ingénierie de la formation via internet », ainsi que mon expérience professionnelle au cours de laquelle j'ai été amenée à compléter mes heures d'enseignement en présentiel par du contenu et des activités mis en ligne sur Moodle m'ont peu à peu fait prendre conscience du potentiel que représentait le numérique pour la formation à distance en langues. Le stage que j'ai eu la chance d'effectuer au sein du ZFA de l'Université de Bochum a ainsi constitué l'occasion pour moi de concrétiser mes connaissances théoriques en conception de scénarios pédagogiques, mais surtout d'observer leur efficacité auprès d'un groupe d'apprenants.

Le ZFA de Bochum, au sein duquel j'ai effectué mon stage, m'a confié un projet qui consistait en la création d'un dispositif de formation tout à distance pour le niveau A2. Les deux critères principaux auxquels celui-ci devait répondre étaient de garantir aux apprenants un maximum de flexibilité, tout en respectant les principes de la perspective actionnelle. Cela impliquait donc d'élaborer des scénarios pédagogiques amenant les apprenants à réaliser des tâches et à interagir au maximum. J'ai ainsi choisi de me focaliser dans ce mémoire sur l'interaction orale. En effet, j'ai de nombreuses fois eu l'occasion de remarquer le scepticisme des apprenants, lorsqu'il leur était proposé de suivre une formation en langues étrangères tout en ligne. Ces derniers craignaient en effet que celle-ci ne leur permette pas d'améliorer leur capacité à s'exprimer à l'oral. Certes, les évolutions technologiques facilitent aujourd'hui la communication et l'interaction orale synchrone. Skype, Google Hangouts ... les outils ne manquent pas, et il serait assez simple de les utiliser dans le cadre de tâches à nature collaborative. Toutefois, leur utilisation, qui

implique que les apprenants communiquent régulièrement de manière synchrone ne répond pas au principe de flexibilité temporelle voulue par les initiateurs du projet. Mon attention s'est donc portée sur l'interaction orale asynchrone à distance.

Tout au long de mon travail de conception, j'ai cherché à mener une réflexion sur la manière d'appréhender cette interaction orale asynchrone à distance dans un dispositif de formation à distance. Comment l'intégrer à un scénario pédagogique afin que les apprenants bénéficient de ses avantages, sans dénaturer l'interaction, et cela en leur garantissant une autonomie et une flexibilité maximale. Le risque étant en effet, que de par sa temporalité particulière, et les outils à disposition des apprenants pour préparer leurs discours, l'interaction orale asynchrone bascule vers la production monologale. L'interaction orale asynchrone constitue-t-elle réellement un entraînement efficace préparant les apprenants à communiquer dans la vie réelle ? Les stratégies d'apprentissage mises en œuvre par les apprenants sont-elles dans ce cas de figure les mêmes que lors d'un apprentissage en présentiel ?

Dans le but de répondre à ces différentes questions, nous allons tout d'abord présenter en détails le cadre du dispositif, afin d'en appréhender au mieux la demande et les besoins. A partir de là, nous serons en mesure d'en saisir au plus près les enjeux, tout particulièrement en ce qui concerne l'interaction orale asynchrone, puis de trouver des éléments de réponse au sein de la recherche en didactique des langues étrangères et de l'apprentissage à distance que nous détaillerons dans une seconde partie. Riches de ces informations, nous pourrions nous concentrer sur la conception du dispositif. Nous présenterons alors dans notre troisième partie notre processus de conception, puis les différentes évolutions de notre dispositif, ainsi que sa version finale. Notre quatrième et dernière partie viendra répondre à notre problématique, puisque nous y présenterons les résultats de notre processus expérimental, qui consistera à tester auprès d'un groupe d'apprenants une unité de notre dispositif de formation. Cette phase de test sera ensuite complétée par une enquête, afin d'affiner nos analyses et interprétations résultant du processus expérimental.

## **Partie 1**

-

### **Présentation du contexte de l'étude et de la commande de stage**

# Chapitre 1 – Présentation de l'institution : le ZFA

## *I. L'Université de Bochum*

### **1. Présentation**

L'Université de Bochum, également appelée Université de la Ruhr de Bochum (RUB) en raison de la région dans laquelle elle se trouve, est la 5<sup>e</sup> plus grande université d'Allemagne, avec 41 000 étudiants inscrits dans 20 facultés différentes.

La RUB est une université généraliste, qui tend cependant à se diriger vers une spécialisation dans le domaine des sciences dites dures. La construction en cours d'un nouveau pôle d'enseignement et de recherche médicale, ainsi qu'une focalisation sur les programmes de recherche dans le domaine des sciences naturelles, médicales et de l'ingénieur viennent confirmer cette tendance.

Cette nouvelle direction scientifique influence directement l'offre de cours de langues, et le profil du public d'étudiants. Le ZFA, en charge des cours de langues, propose en effet une palette assez large de cours de langues de spécialité, avec l'anglais en tête ; langue pour laquelle plus d'une dizaine de cours à destination des étudiants suivant des cursus scientifiques divers sont proposés. Le français n'est cependant pas concerné par cette tendance, puisque le seul cours de langue de spécialité que la RUB propose dans son catalogue est mis en place pour les étudiants de littérature comparée et de théâtre.

### **2. Public**

Les apprenants qui assistent aux cours de français général organisés par le ZFA n'ont donc pour la majorité pas des profils littéraires, ce qui est à prendre en considération dans le choix des contenus et des supports d'enseignement, mais aussi dans celui des documents supports utilisés dans la conception des examens.

L'Université de Bochum est située dans une ancienne région industrielle et minière en pleine reconversion. Malgré un dynamisme croissant, qui peut s'observer d'une manière générale dans toute l'Allemagne, la région de la Ruhr a très longtemps souffert d'un taux de chômage important, qui touche aujourd'hui environ 10% de la population. Le public d'apprenants de l'Université de Bochum est donc issu en grande partie des classes populaires et des classes moyennes. Par ailleurs, la RUB accueille un grand nombre d'étudiants étrangers, à l'image des universités allemandes. Environ 13 % des étudiants de la RUB ne sont pas de nationalité allemande.

### 3. La RUB et les TICE

L'Université de Bochum, à l'image des universités allemandes, a su prendre le virage numérique. L'établissement possède un équipement moderne et en nombre suffisant. La plupart des salles de cours disposent d'un ordinateur connecté à internet, raccordé à un vidéo projecteur. Pour les étudiants, une connexion Wi-Fi est accessible dans tout le campus. L'Université de Bochum est également équipée de nombreuses salles informatiques, et de laboratoires de langues très modernes. De plus en plus, les QCM sur papier des examens des premières années sont remplacés par des tests informatisés. Dans une moindre mesure, le tableau numérique interactif a également été installé dans quelques salles de cours.

Grâce à son logiciel de gestion administrative « e-campus », de nombreuses formalités, telles que l'inscription pédagogique dans les différents cours, ou les inscriptions aux examens peuvent être effectuées à distance.

Le numérique occupe une place croissante au sein des enseignements, et l'Université de Bochum propose à ses enseignants et ses étudiants une large palette d'outils numériques, tels que les plateformes d'apprentissage Moodle et Blackboard, mais également le portfolio électronique Epos. Les étudiants souhaitant former des groupes de travail peuvent entrer en contact grâce à la plateforme Learn2Gether. Pour accompagner les enseignants qui souhaitent utiliser ces outils dans le but d'optimiser leur enseignement, de nombreuses formations sont organisées. De plus, des postes de conseillers TICE ont été créés pour chacun de ces outils, et l'équipe « escouts » est en charge de fournir un accompagnement technique et didactique aux enseignants qui désirent mettre en place des MOOCS ou créer des modules de Game Base Learning.

Un autre point illustrant l'engagement de la RUB dans le développement et la qualité de son offre numérique, est la possibilité pour les enseignants de faire certifier leur dispositif d'enseignement hybride par le « elearning label », sous réserve que celui-ci respecte un certain nombre de critères de qualité prédéfinis. Enfin, nous pouvons citer le projet « Etutoring » au cours duquel des étudiants sont formés lors d'un stage intensif de 6 jours aux différents outils de Elearning cités précédemment, et à la mise en application didactique de ces derniers. Suite à cela, les étudiants coopèrent avec les enseignants qui participent au projet, et sont amenés à mettre en application leurs connaissances nouvellement acquises dans des projets de e-learning au sein de leurs facultés respectives.

## **II. Le ZFA**

Le ZFA (Zentrum für Fremdsprachenausbildung) ou en français « centre de formation en langues étrangères » est l'un des instituts centraux de l'Université de Bochum. L'objectif premier du ZFA est de fournir aux étudiants un enseignement en langues étrangères, en dehors des cursus spécialisés en langues. Les cours de langues dispensés par le ZFA peuvent ainsi être intégrés aux enseignements transversaux et optionnels de certains cursus. L'offre de formation en langues étrangères n'a en effet cessé de croître depuis l'entrée en vigueur du processus de Bologne qui d'une part, en accordant une plus grande place à l'ouverture et aux enseignements transversaux, et d'autre part, en encourageant la mobilité et le plurilinguisme, a contribué à augmenter la demande en cours de langues. La création de tels centres de langues au sein des universités allemandes en a été la conséquence.

### **1. Organisation**

Le ZFA était à sa création rattaché au département «Sprachlehrforschung » (recherche en didactique des langues étrangères), pour devenir indépendant par la suite.

Aujourd'hui, malgré son autonomie, le ZFA est toujours de manière indirecte, sous la tutelle de son ancien département de rattachement. C'est en effet ce dernier qui nomme pour 4 ans parmi les membres de son équipe le directeur scientifique du ZFA. De cette manière, le centre reste en lien direct avec l'actualité et la recherche en didactique des langues étrangères. L'actuelle directrice scientifique du centre est le Dr Astrid Reich, spécialiste en docimologie.

Le ZFA s'organise autour de deux pôles : le pôle enseignement, avec le Dr. Astrid Reich à sa tête, et le pôle administratif. Ce dernier est dirigé par Mme Anja Neuhaus, en charge de l'aspect administratif et financier. Elle est assistée par deux employées. Le pôle enseignement est composé de 15 lecteurs qui sont responsables d'une partie de l'enseignement en langues étrangères, mais également de la coordination des cours et de l'encadrement d'environ 70 chargés de cours.

Chaque lecteur, en dehors des cours qu'il dispense, s'est vu attribuer une tâche complémentaire en fonction de son domaine de compétences. Parmi celles-ci, nous trouvons la gestion du personnel, l'évaluation et les certifications en langues, la gestion des tests de placement, le développement de la page web du centre, l'élaboration des programmes, la formation continue, l'intégration des TIC et Moodle. Deux lecteurs sont

affectés à ces deux derniers domaines de compétences, ce qui vient appuyer la direction générale prise par la RUB, à savoir l'intégration des TIC dans les enseignements dispensés.

Dans la dernière version en date de la publication officielle de son règlement d'utilisation et d'administration, le ZFA liste les tâches qui lui incombent, à savoir :

- La dispense d'un enseignement en langues étrangères dans le respect des principes énoncés par le CECRL. Les contenus de chaque offre de formation doivent être présentés de manière transparente, et couvrir les besoins des étudiants dans leur parcours académique ainsi que leur future carrière professionnelle

- Le développement de matériel pédagogique, incluant du matériel médiatisé
- L'accompagnement des étudiants dans l'apprentissage des langues autogéré
- La mise en place de consultations en apprentissage des langues
- L'évaluation sommative, pronostique et la certification
- L'élaboration des programmes

## **2. Offre de formation**

Des cours dans 15 langues différentes sont dispensés par le ZFA. A côté des cours généraux de langues organisés et délimités selon les niveaux du CECRL, des cours spécialisés de langues dans différents domaines (affaires, sciences, management interculturel, technique, droit, sciences politiques) sont ouverts à tous les étudiants. D'autres cours de langues sur objectifs spécifiques sont également mis en place à la demande et en coopération avec différents UFR de l'université, en fonction des besoins en formation spécifiques.

L'offre de formation du français se compose de cours des niveaux A1/A2, A2/B1, intensif A1/B1 (couvrant deux niveaux sur un semestre), B1, B1/B2, B2, B2/C1 et C1. Les autres ont des orientations plus spécifiques en fonction des dispositifs mis en place pour chacun d'eux :

- Français pour étudiants de médecine (à partir du niveau B1) ;
- Français pour étudiants de littérature comparée et de théâtre ;
- Français pour étudiants de droit commercial (cours en partie en eTandem) ;



- Cours Tandem « apprendre en mouvement », qui s'organise autour d'évènements sportifs ;

- Cours bilingue anglais-français autour des thématiques suivantes : droit, politique et société.

Le ZFA, en plus d'être un centre d'enseignement en langues étrangères tient également lieu de centre de ressources et de centre d'apprentissage en autonomie. Les étudiants intéressés ont la possibilité de recevoir un suivi personnalisé par des enseignants qui les guident, les orientent et les conseillent dans leur apprentissage. Ils peuvent également disposer librement des ressources d'apprentissage mises à leur disposition dans la médiathèque du centre.

Enfin, le ZFA a également créé un service « tandem ». L'employé en charge de ce service met en relation des étudiants souhaitant approfondir leurs connaissances à l'aide d'un partenaire dont la langue ciblée est la langue maternelle ou seconde. Le suivi du tandem est assuré par le ZFA, qui fournit aux étudiants diverses ressources et du matériel pour alimenter les échanges. De plus, il est demandé aux étudiants de tenir un journal. A l'issue du programme, les étudiants qui y ont participé de manière régulière obtiennent un certificat et 2,5 crédits. Ce programme est également proposé en version « eTandem ».

Dans le prolongement de la politique numérique de la RUB, le ZFA s'efforce également d'intégrer au maximum les TICE dans les enseignements qu'il propose. Pour cela, il organise très régulièrement des formations à l'usage des divers outils numériques à destination de ses lecteurs et chargés de cours. Parmi celles-ci, nous pouvons citer la formation aux outils et fonctions de Moodle, ou bien à la conception de séances en ligne de rattrapage de cours. Dans la pratique, nous pouvons toutefois noter une utilisation assez hétérogène des plateformes d'enseignement, puisque certains enseignants ne les utilisent pas, ou simplement dans le but de partager des documents avec les apprenants.

### **3. Cadre de référence, et certifications proposées**

Le ZFA s'oriente selon les directives proposées par le CECRL, et dispense un enseignement essentiellement actionnel et par compétences. La direction du centre invite également ses enseignants à se tourner vers l'approche par tâches de tradition socio-constructiviste, et à amener les apprenants à travailler en groupe le plus souvent possible.

Les contenus des cours doivent être adaptés aux besoins et intérêts des étudiants, que ce soit pour répondre aux nécessités et exigences de leur formation universitaire, ou de leur future vie professionnelle. Un dernier aspect, encore une fois spécifique au public, est le fait que les enseignements s'adressent à des apprenants autonomes, habitués à apprendre et motivés (car non captifs). Cela implique un rythme d'apprentissage intensif, et la nécessité pour les apprenants de fournir un travail personnel important. En effet, prenons par exemple un cours de 4 ECTS. Pour ce format, les apprenants reçoivent un enseignement de 4x45 minutes, mais devraient en théorie consacrer cette même durée à l'approfondissement par le biais de leur travail personnel, des connaissances acquises durant les cours. Il peut alors s'agir de lectures de textes, d'exercices, de productions écrites, d'apprentissage de vocabulaire. Parfois, il est prévu par les enseignants qu'une partie de ce travail personnel prenne la forme d'activités sur Moodle.

#### **4. L'évaluation au ZFA**

S'agissant du domaine de spécialisation de la directrice scientifique du ZFA, l'évaluation est un domaine qui est rigoureusement pris en charge. Deux types d'évaluations à valeur officielle sont mises en place au ZFA : les évaluations diagnostiques et les évaluations sommatives.

Tout étudiant qui souhaite prendre part à un cours doit pouvoir justifier de son niveau, afin de garantir l'homogénéité des groupes. C'est dans cette optique que les tests de placements sont obligatoires pour tous les cours, exceptés ceux de niveau 0.

Comme tout établissement universitaire délivrant des crédits reconnus à un niveau européen, la RUB est tenue d'organiser des examens. Ces évaluations sommatives standardisées répondent à des critères stricts. A partir du niveau B1 certains cours proposés par le ZFA sont certifiés UNICert. Cette certification stipule que les apprenants la possédant ont suivi un enseignement spécialisé en langue, avec une orientation scientifique affirmée, qui les prépare aux exigences d'une carrière académique.

Parallèlement aux évaluations internes, il est possible de participer, pour les langues concernées, à différentes évaluations sommatives et certificatives internationalement reconnues telles que le DELF/DALF.

## 5. La formation continue

La formation continue tient un rôle central au ZFA. Des sessions de formation sont mises en place par les différents lecteurs, en fonction de leurs domaines de spécialisation, et coordonnées par la lectrice représentante du personnel. Les formations organisées par le ZFA sont accréditées et obtiennent le label de formation AKS-FOBIcert. Il s'agit là d'un programme de standardisation de la formation continue des formateurs en langues étrangères. Divisé en plusieurs modules (concepts théoriques de la didactique des langues étrangères, centration sur l'apprenant, évaluation, test et certification, didactique et TICE, pratiques d'enseignement et ingénierie pédagogique), le programme complet de formation débouche sur l'obtention d'un certificat.

Les instituts de langues membres de l'AKS (cercle de travail des centres de langues) ont la possibilité de déposer des demandes d'accréditation pour leurs offres de formation continue, sous réserve que celles-ci remplissent certains critères de qualités définis par l'organisation.

Le Module D de la formation FOBIcert, intitulé « Medientechnik und -didaktik für den Fremdsprachenunterricht » (TICE et didactique dans l'enseignement des langues étrangères) aborde des thématiques telles que les concepts didactiques de base du laboratoire de langues, l'enregistrement de Podcast avec le logiciel Audacity, l'exploitation de Moodle en cours de langues étrangères, la compréhension orale dirigée sur Youtube ... Les formations portent aussi bien sur la prise en main technique des différents outils d'apprentissage que sur l'exploitation didactique qui peut en être faite.

Le ZFA organise chaque année une formation au minimum pour chaque module. Les formations du Module D planifiées pour le 2<sup>e</sup> semestre de l'année universitaire 2016/2017 portent essentiellement sur Moodle. Une initiation à la création de tests sur Moodle est proposée, parallèlement à une seconde formation, organisée de façon hybride, dont l'objectif est d'entraîner les participants à concevoir des séances de rattrapage de cours sur Moodle.

A la pointe en ce qui concerne les TICE, et ouvert à de nouvelles expérimentations dans leur application à l'enseignement des langues étrangères, le ZFA s'est ainsi révélé être un institut se prêtant tout particulièrement à la réalisation d'un stage en ingénierie pédagogique d'enseignement à distance.

## **Chapitre 2 – Présentation et analyse de ma mission de stage**

### ***I. Présentation de mes missions de stage***

J'ai commencé au cours de l'année 2015 mes recherches de stage en posant ma candidature à l'IOS de l'Université d'Essen, au sein duquel j'étais déjà employée comme chargée de cours depuis 2012. Malheureusement, ils n'avaient aucune mission d'ingénierie pédagogique ou de formation en projet, et la conception de leur dispositif de formation en ligne de niveau B1 venait d'être achevée. C'est en suivant les conseils de la coordinatrice des cours de français de l'IOS que je me suis tournée vers le ZFA de l'Université de Bochum, université partenaire de celle d'Essen au sein de l'Alliance Universitaire de la Ruhr.

Je me suis présentée au ZFA, en leur faisant part de mon intérêt pour la participation à un projet éventuel d'ingénierie de formation via internet. Il se trouvait que le coordinateur des cours de français du ZFA, qui est par la suite devenu mon tuteur de stage au sein de l'institution, venait de lancer un projet de dispositif de formation en ligne. Il s'est de ce fait montré très intéressé par ma proposition, et a donc accepté ma candidature. Parallèlement à ma participation au projet d'ingénierie de formation via internet, trois missions supplémentaires, que je présenterai brièvement, m'ont été attribuées.

#### **1. Cours intensif**

Parmi mes missions au sein du ZFA, l'une consistait à prendre en charge un cours de français général de niveau débutant à A2 d'un volume de 60 heures. Ce cours dit « intensif », car il couvre deux niveaux sur un volume horaire assez limité m'a permis de me familiariser avec la méthode Nouveau Rond Point utilisée habituellement dans les cours de niveau A2, mais également de mieux appréhender le public et les contraintes de l'institution concernant l'évaluation de celui-ci. C'est en effet ce même niveau A2/B1 qui correspond au niveau ciblé par le projet de formation en ligne sur lequel a principalement porté mon stage.

#### **2. Coordination des examens**

A côté des heures d'enseignements dispensées au niveau A2, une seconde mission m'a permis d'approfondir un autre aspect des contraintes du cours qu'il m'était demandé d'élaborer, à savoir l'évaluation.

Cette seconde mission concernait une nouvelle fois le niveau ciblé par mon projet, et consistait à coordonner l'examen de fin de semestre. J'ai ainsi été amenée à concevoir et relire les épreuves du test, mais également à participer à la correction des écrits et à leur évaluation.

### **3. Test DAAD**

Une mission parallèle à celle de conception d'un cours en ligne m'a été confiée. Cette mission, qui m'a demandé un investissement important, avait pour objectif l'élaboration d'un test de niveau de français qui permette de remplir les attestations de niveau de langue exigées par le DAAD<sup>1</sup> dans la cadre d'une demande de bourse de mobilité. Suite à la conception du test, j'ai entrepris la mise en place de l'expérimentation de celui-ci auprès de différents groupes d'apprenants, puis procédé à l'analyse des résultats afin d'effectuer les réajustements nécessaires.

### **4. Conception d'un dispositif d'enseignement à distance**

Ma mission principale a relevé du domaine de l'ingénierie de la formation via internet, et a consisté à participer à la conception d'un dispositif de formation en ligne pour le niveau A2/B1.

Une équipe avait déjà été mise en place avant mon arrivée au sein du ZFA. A un niveau relevant de l'ingénierie de formation, les grandes lignes du projet avaient déjà été définies par l'initiateur de celui-ci, à savoir Mr Jean-Philippe Hashold, auquel nous avons déjà fait référence plus haut. Il était initialement prévu que les tâches de notre équipe soient réparties de la manière suivante :

- J-P Hashold (lecteur de français, ZFA) : coordination du projet, opérationnalisation et gestion administrative
- Agnès Hammers (externe) : élaboration et développement des unités de cours
- Hendrick Neukäter (lecteur de néerlandais, ZFA) : suivi technique du projet.

Mon rôle devait alors dans un premier temps consister à concevoir la structure, le découpage et la progression du dispositif de formation en ligne, sur lequel Agnès Hammers se serait appuyée pour développer les différentes unités. Il m'avait également été demandé de développer une leçon, et de procéder, avec J-P Hashold au lectorat des unités proposées

---

<sup>1</sup> Service des relations internationales

par A. Hammers. Enfin, j'avais également été chargée de programmer sur la plateforme Moodle les unités terminées. Cependant, en raison de retards administratifs et juridiques liés à la question des droits d'auteur, Agnès Hammers n'a pu intégrer officiellement l'équipe qu'à partir du mois de février. L'organisation de départ a ainsi dû être légèrement modifiée.

Comme cela était prévu initialement, j'ai procédé à la conception du tableau des contenus du dispositif du cours, fixant ainsi les grandes lignes : choix des thématiques, découpage, progression, tâche finale de chaque unité. J'ai également participé avec J-P. Hashold à la première évaluation intermédiaire du projet, et procédé aux modifications de la première proposition de structure du cours convenues avec ce dernier. J'ai ensuite développé cinq leçons dans leur intégralité, et programmé une leçon d'essai sur Moodle. C'est sur cette dernière que je me concentrerai dans la suite de ce mémoire, dans la partie consacrée à l'expérimentation.

A la fin de mon stage, seules les cinq unités que j'avais moi-même développées étaient terminées. Le projet, qui sera pris en main par le reste de l'équipe, devrait s'achever au milieu de l'été 2016 pour être ouvert aux étudiants au début du premier semestre de l'année universitaire 2016/2017.

## ***II. Présentation et analyse du cahier des charges du dispositif d'enseignement à distance***

Depuis mes débuts en tant que chargée de cours en octobre 2012, j'ai eu l'occasion de me familiariser avec le contexte universitaire allemand, et pu prendre conscience des problèmes auxquels étaient confrontés les centres d'apprentissage en langues étrangères. La perte d'apprenants en cours de semestre est l'un des problèmes centraux de ces centres et instituts, qui génère des différends entre ces derniers et les gestionnaires des universités. En effet, le pourcentage d'étudiants qui passent avec succès les examens est considéré comme trop faible aux yeux des administrations, en comparaison au nombre d'inscrits au départ. Le risque est alors de voir à la longue les budgets, et donc le nombre de cours ouverts, revus à la baisse.

L'intérêt pour les langues étrangères et le besoin des étudiants de suivre les cours n'est pas à l'origine du problème. Il n'est pas rare que les cours soient complets en début de semestre avec des listes d'attentes importantes pour les cours de niveaux A1 et A2. Les étudiants s'inscrivent en général dans plusieurs cours de langues différents, afin

d'augmenter leurs chances d'obtenir une place au minimum dans l'un d'eux. Les places sont en effet attribuées aux étudiants de manière aléatoire par un logiciel. Le cas échéant, ils ne gardent qu'un cours de langue, ce qui explique en partie cette perte d'effectifs, mais il ne s'agit pas là de la raison principale. Ce qui empêche les étudiants de suivre les cours jusqu'à l'examen est le manque de flexibilité des enseignements.

### **1. Offrir davantage de flexibilité aux apprenants**

Nous allons donc nous intéresser à ce problème de flexibilité, et tenter de mettre en avant des pistes de remédiation.

#### *a. Difficultés de gestion du temps des étudiants et de chevauchement des cours*

Les cours de langues étrangères sont les seuls à être encore sujets à l'obligation de présence, à la différence des autres cours magistraux et travaux dirigés qui en sont exemptés dans le Land Rhénanie du Nord Westphalie, depuis 2014. Cela signifie que pour un cours de 4SWS par exemple (4x45 minutes), les étudiants sont autorisés à être absents 4X90 minutes. Au-delà, ils ne peuvent pas participer à l'examen. De nombreux étudiants, connaissant la règle, cessent de se présenter en cours une fois qu'ils ont dépassé le nombre maximum d'absences autorisées.

Les raisons qui amènent les étudiants à ne pas se rendre en cours sont nombreuses. Tout d'abord, il convient de préciser que généralement, les plages horaires des travaux dirigés et des séances de tutorat ne sont planifiées qu'en début de semestre, en fonction des effectifs, des besoins et des résultats aux tests d'admission des différentes facultés. Cela bien généralement une ou deux semaines après la reprise des cours de langues. Des étudiants, pour lesquels les cours se chevauchent, doivent choisir en fonction de leurs priorités, en général au dépend des cours de langues.

Un autre facteur, qui contraint les étudiants à un abandon précoce, est leur mauvaise estimation de la charge de travail qui les attend, qu'ils ont tendance à surestimer. Très rapidement, ils se retrouvent dépassés par les différents impératifs de leur formation. De plus, pour deux tiers d'entre eux, viennent s'ajouter les heures de travail qu'ils doivent effectuer en dehors de l'université pour financer leurs études. Les cours de langues, considérés comme secondaires, puisqu'ils sont libres de se réinscrire au semestre suivant, sont les cours qui en pâtissent le plus.

En dernier lieu, nous pouvons également mentionner le cas des étudiants, qui bien qu'ils aient suivi les cours jusqu'au bout, ne souhaitent pas passer l'examen, ne se sentant tout simplement pas prêts, ou considérant qu'ils n'auront pas le temps nécessaire à cause des autres examens de se préparer suffisamment. Il est à noter que l'échec à un cours de langue n'a aucune conséquence sur le cursus des étudiants, puisque seuls les résultats aux cours validés sont transmis au bureau des examens. Une mauvaise note ou un cours non validé ne donnera lieu à aucun malus, et ne fera pas baisser la moyenne de l'étudiant.

#### ***b. Objectif de maintien des effectifs***

Si remplir les cours de français de niveau A1 ou A2 ne constitue pas une difficulté, la demande tend à diminuer dans les niveaux supérieurs. A l'université d'Essen par exemple, sur l'année 2012, quatre cours de niveau B1 avaient été annulés, le nombre minimum de 12 étudiants requis à l'époque lors du premier cours pour que celui-ci ait bien lieu n'avait pas été atteint. Cela s'est ensuite traduit par une baisse des effectifs dans les niveaux supérieurs. Si l'Université de Bochum n'a pas subi de telles annulations au niveau B1, les cours de niveau B2 et C1 restent plutôt peu fréquentés. La fréquentation des niveaux supérieurs est fortement liée à celle des niveaux inférieurs. La fidélisation des étudiants des niveaux débutants est donc essentielle. De nombreux cursus universitaires exigent un niveau minimum de A1 ou A2 dans une ou deux langues étrangères pour l'obtention du diplôme, ce qui explique la fréquentation satisfaisante des cours de ces niveaux. Le défi des universités pour lesquelles j'ai eu l'occasion d'enseigner se révèle donc être la fidélisation des étudiants, afin qu'ils poursuivent leur apprentissage du français au-delà du niveau A2.

#### ***c. Mise en place d'un dispositif de formation à distance en réponse au besoin de flexibilité***

En réaction aux annulations successives des cours de niveau B1, qui avaient engendré des diminutions d'effectifs sur les niveaux suivants, l'Université d'Essen avait entrepris en 2014 de mettre en place un dispositif de formation tout entièrement en ligne pour le niveau B1, afin d'offrir aux étudiants une flexibilité plus importante. Les résultats sur la fréquentation des cours de niveaux supérieurs se sont révélés être très concluants, et l'ouverture du cours B2 a pu être maintenue grâce à cette initiative.



L'Université de Bochum a donc décidé de s'inspirer de son partenaire au sein de l'Alliance Universitaire de la Ruhr, et de mettre en place un tel cours, pour le niveau A2 cette fois-ci.

L'objectif central du cahier des charges était donc de proposer une alternative parallèle aux cours en présentiel qui offrirait une plus grande flexibilité aux étudiants. Il avait donc été décidé de s'orienter vers d'un dispositif de formation principalement en ligne, avec quelques séances en présentiel qui seraient l'occasion d'offrir un soutien technique aux apprenants. Cependant, J-P H n'avait pas encore défini, lors de nos premiers entretiens, l'objectif exact de ces séances en présentiel, ni la manière dont elles devaient être intégrées au dispositif. Leur justification était selon lui de satisfaire aux attentes de la commission de créditation, qui exigerait la mise en place de telles séances. Sur le long terme, J-P Hashold souhaitait basculer vers un dispositif tout en ligne, et se rapprocher du modèle des MOOC. Un tel format dans le cadre d'une offre de formation accréditée dans un établissement universitaire comporte selon moi quelques limites, sur lesquelles nous reviendrons par la suite.

Cette idée, de s'orienter vers le « MOOC », est l'un des autres critères à inclure dans le cahier des charges, tel qu'il m'avait été présenté de manière informelle, au cours des différents entretiens que j'avais eu l'occasion d'avoir avec J-P Hashod lors de mes premières journées de stage. L'objectif de ce dernier, sur le long terme, était de mettre en place des MOOC qui permettent au plus grand nombre d'étudiants de suivre les cours des niveaux débutants. Pour information, environ 50% des étudiants inscrits dans ces cours n'obtiennent pas de place, et sont placés sur liste d'attente. L'idée d'introduire des MOOC à la RUB était donc l'une des solutions envisagées pour limiter au maximum ce paradoxe, selon lequel, des étudiants n'obtiennent qu'après de nombreuses tentatives une place dans le cours de langue souhaité alors que d'autres ont au contraire la chance d'être admis dans un cours qu'ils ne pourront pas suivre jusqu'à la fin, faute de temps ou à cause de l'inflexibilité de ce dernier.

#### *d. Réduire le tutorat*

Un second objectif justifiant le besoin de développer ce type d'offre de formation ouverte à un grand nombre d'apprenants, est le fait que les MOOCs, une fois qu'ils sont conçus, requièrent peu d'heures de tutorat, et permettraient ainsi à l'université d'économiser des heures d'enseignement.

Pour ma part, l'idée du MOOC destiné à l'apprentissage d'une langue étrangère me fait émettre quelques réserves, tout d'abord au niveau de la production orale. Il me semble très difficile, d'un point de vue organisationnel, de proposer et mettre en place des tâches pertinentes et efficaces, avec un très grand nombre d'apprenants. Puisque, et cela m'amène à ma seconde réserve, les MOOCs posent en effet le problème de l'évaluation. Cependant, il ne s'agit ici que d'un projet à long terme, et le dispositif sur lequel il m'était demandé de travailler, devait dans un premier temps prendre la forme d'un dispositif d'apprentissage et d'enseignement à distance tutoré, avec quelques séances en présentiel. L'objectif et le déroulement de ces séances, dont J-P Hashold serait chargé, devaient être définis dans la suite du projet par ce dernier

## **2. Un dispositif d'enseignement en ligne parallèle aux cours en présentiel**

La mise en parallèle de ce dispositif de formation à distance avec les autres cours classiques de même niveau dispensés en présentiel était un point supplémentaire à prendre en compte lors de sa conception. Cela impliquait donc que les étudiants qui suivaient le cours en ligne, et ceux qui participaient aux cours en présentiels devaient passer les mêmes examens à l'issue de leur formation. A l'Université de Bochum, les examens sont centralisés. Tous les étudiants ayant suivis un cours débouchant sur le même niveau passent le même examen, dans une salle unique à un horaire fixé. Sont aussi concernés par exemple les apprenants du cours A2/B1, et ceux du cours intensif A1/B1 qui passent ensemble l'examen A2/B1. Cela diffère de l'Université d'Essen, au sein de laquelle les examens sont organisés individuellement aux horaires habituels des cours, par les enseignants en charge des différents groupes. Seuls les sujets d'examen sont communs. Ce critère donc, de préparer les apprenants du cours en ligne à la même finalité, c'est-à-dire l'examen, que les apprenants des cours en présentiel influence donc fortement la conception de ce dispositif particulier. Cela m'a donc amenée à analyser plus en détails les sujets d'examen de ce niveau, ainsi que les objectifs et contraintes du cours en présentiel.

### ***a. Présentation des sujets d'examen du niveau A2/B1***

Les apprenants sont évalués sur les quatre compétences habituelles : la compréhension orale, la compréhension des écrits, la production écrite et l'interaction orale. Une cinquième compétence, à savoir la compétence grammaticale, est également testée.

Selon les consignes de l'équipe dirigeante du ZFA, les apprenants doivent être évalués sur leur capacité à agir en langue étrangère. Le ZFA se positionne ainsi selon les directives du CECRL, qui encourage dans ses grandes lignes la valorisation de l'approche actionnelle au sein de l'évaluation sommative.

Cependant, dans les faits, l'évaluation au ZFA reste, en ce qui concerne les enseignements en langue généraux, assez éloignée de la perspective actionnelle. Même si la plupart des tâches qui composent les sujets d'évaluation sont contextualisées, la nature de ces tâches, principalement fermées pour ce qui est des compétences réceptives, reste classique (exercice à trous, QCM, appariement ...).

L'organisation de la conception des examens semble varier d'un semestre à l'autre. Je vais donc me focaliser sur le semestre de mon stage, à savoir le premier semestre de l'année universitaire 2015/2016. Pour cette période, un coordinateur des examens par niveau a été désigné. J'ai été chargée de la coordination de l'examen A2/B1. Mon rôle consistait à répartir les différents exercices entre les différents enseignants du niveau. Je n'ai pas reçu de consigne précise, quant à la nature des différents exercices, mais les épreuves des examens du semestre précédent m'ont été données en exemple. C'est donc à partir de l'analyse de ces dernières, que j'ai pu établir la structure type de l'examen attendu. Toutefois, mon coordinateur m'a fait savoir qu'une certaine liberté était accordée aux différents enseignants, qui ne pouvaient être contraints de proposer un type précis d'exercice. J'ai donc été invitée à faire preuve de flexibilité dans la conception de l'évaluation.

La partie compréhension de l'écrit comporte deux textes différents accompagnés de questions pouvant prendre différentes formes : QCM, Vrai/Faux, questions à réponses courtes. L'une des deux tâches de la CO peut également revêtir la forme d'un exercice d'appariement. Par exemple, associer différentes annonces immobilières à différents profils de personnes à la recherche d'un logement.

La compréhension de l'oral est également composée de deux documents audio. Suite à deux écoutes, les apprenants sont invités à répondre à différentes questions, là encore proposées sous des formes assez classiques.

L'épreuve de production écrite évalue les apprenants sur deux productions écrites : un message court de type SMS ou email, un écrit plus long de type article de blog. Pour chaque production écrite, des critères précis doivent être respectés, de manière à amener

les apprenants à utiliser un temps plutôt qu'un autre, ou à aborder telle ou telle thématique. La grille d'évaluation est très concise et condensée.

L'épreuve de grammaire, divisée en deux exercices, reste également assez traditionnelle. Malgré l'effort demandé aux concepteurs de contextualiser au maximum les textes servant de support, les exercices n'en restent pas moins des exercices à trous fermés, avec une seule réponse attendue possible.

Enfin, en ce qui concerne l'épreuve de production orale, organisée séparément des écrits au sein de chaque groupe, les enseignants disposent de la liberté de choisir le mode d'évaluation et d'élaborer leur grille d'évaluation. Je me suis pour ma part orientée vers la mise en place d'une évaluation individuelle, sans temps de préparation, qui prend la forme d'un entretien portant sur des thématiques devant être maîtrisées au niveau A2. Lors de cet entretien, des questions amènent tout d'abord les apprenants à se présenter, parler de leurs activités, de leurs études, de leur travail, de leurs projets. Puis, dans une seconde partie, ils sont invités à donner leur opinion sur l'université, leur cursus, ou bien leur ville, à mettre en avant quelques problèmes, et à proposer des solutions pour en améliorer les dysfonctionnements. Je ne prévois pas de contextualisation artificielle au sein de laquelle placer ces entretiens. L'aspect actionnel vient du fait qu'il s'agit de thématiques qui concernent les apprenants, puisque l'objectif est d'impliquer les étudiants qu'ils sont, dans la vie de leur université, ou de leur ville, et de les amener à faire partager leur avis de citoyen ou d'étudiant.

#### ***b. Présentation du cours A2/B1 et analyse du manuel Nouveau Rond Point***

Le ZFA, comme je le mentionnais plus haut applique une méthodologie actionnelle, centrée sur l'apprenant. Il suit en ce sens les directives du CECRL. Le choix de l'équipe enseignante s'est ainsi porté sur le manuel Nouveau Rond Point. Il est l'actualisation, sous le conseil pédagogique de Christian Puren, de la méthode Rond Point, publiée en 2004 par la maison d'édition « Maison des langues ». Cette dernière avait été la première méthode de FLE basée sur l'apprentissage par tâches.

Le cours de niveau A2/B1 est la suite du cours A1/A2 mis en place pour les grands débutants et débutants par le ZFA. Ce dernier suit la progression du manuel Nouveau Rond Point 1, de l'unité 1 à l'unité 7. Le cours niveau A2/B1 s'étend de l'unité 8 du NRP I à l'unité 3 du Nouveau Rond Point 2.

Le découpage du cahier d'activité NRP 1 introduit la préparation au DELF A1 à la suite de la première unité. Parallèlement, dans le livre de l'élève, la première tâche ciblée est introduite de la manière suivante : « vous avez atteint le niveau A1 de français ». Les six premières unités du manuel, dans l'optique des concepteurs, correspondent ainsi au niveau A1, et les six secondes au niveau A2. Dans le cahier d'activités, la 12e unité s'achève également sur une préparation au DELF A2.

Le cours de niveau A2/B1 couvre donc le niveau A2, et au-delà, puisque trois unités du manuel NRP II, destiné à préparer le niveau B1, sont exploitées dans ce même cours. De même, ce cours débute légèrement au-delà du niveau A1 de la méthode. Le passé composé, habituellement introduit dès le niveau A1 dans les autres méthodes, n'apparaît qu'à l'unité 8 du NRP I, qui correspond déjà au niveau A2 du manuel.

Afin de garantir l'égalité des deux dispositifs de formation, à distance et en présentiel, j'ai tenté de reprendre le plus fidèlement possible les contenus pragmatiques, grammaticaux et linguistiques des unités des NRP I et II parcourues tout au long du cours A2/B1.

Après nous être intéressés au découpage en unités du manuel et au programme du cours A2/B1, nous allons nous demander, à partir de la présentation du manuel, quels en sont les principes méthodologiques, et quels enjeux représente leur adaptation au format de cours en ligne.

### *c. Utilisation du manuel dans les cours en présentiel et adaptation au cours en ligne*

La méthode NRP est plutôt agréable d'utilisation. J'ai eu l'occasion de la tester dans mon cours intensif de niveau A1/B1. L'un des aspects positifs du manuel est qu'il est assez simple d'utilisation, et qu'il ne nécessite de la part de l'enseignement que très peu de préparation en aval du cours. Je pense qu'il s'agit d'une méthode assez complète, lorsque l'utilisation du livre de l'élève est associée à celle du cahier d'activités.

Le livre de l'élève se focalise essentiellement sur les compétences de l'oral. Il apparaît très rapidement en utilisant le manuel que l'interaction et le travail de groupe sont placés au centre de la méthodologie. Les activités de compréhension orale sont riches, et les documents audio sont accompagnés de tâches qui constituent des aides à la compréhension tout en permettant une bonne réutilisation du lexique. Les tâches

d'interaction orale sont également nombreuses et variées, et la réalisation des tâches finales amènent la plupart du temps les apprenants à interagir à l'oral.

Le cahier d'exercices vient compléter le livre de l'élève et propose aux apprenants de réemployer les différentes ressources utilisées à l'oral dans des activités d'écrit. La phonétique est également traitée dans le cahier d'activités.

Le cours en ligne intensif que j'ai à ma charge a pour objectif de couvrir deux niveaux sur 54 heures d'enseignement. Le nombre de contenus que les apprenants doivent maîtriser pour l'examen étant important, il est donc nécessaire de garder un rythme soutenu, et d'effectuer des choix pédagogiques. J'ai ainsi décidé de me focaliser dans mes cours sur les compétences d'interaction orale et de compréhension orale. Les tâches du manuel ont en général beaucoup de succès auprès des apprenants, qui se prêtent au jeu. Le fait que les tâches imaginées par les concepteurs du manuel amènent les apprenants à parler de leurs propres goûts, de leur environnement et de leur vie quotidienne est un facteur de motivation essentiel. Dans la partie « réformes et ressources », les outils lexicaux et grammaticaux sont brièvement exposés. En fonction des tâches associées aux différents points de grammaire, je décide si le niveau de difficulté nécessite des explications plus approfondies, ou si les apprenants disposent des informations suffisantes dans le livre pour expérimenter et déduire le fonctionnement des outils linguistiques à partir des exemples donnés.

Les compétences de l'écrit sont avant tout travaillées en dehors des heures de présentiel. Pour rappel, un cours de 4 SWS comprend 4x45 minutes de présentiel, puis l'équivalent de travail personnel. Je propose donc à mes étudiants de réaliser les différentes activités proposées dans le cahier d'activité en dehors des cours, afin d'approfondir et de mettre en pratique leurs nouvelles connaissances linguistiques. Comme le temps dont nous disposons ne nous permet pas de mettre en commun et corriger tous les exercices du cahier d'activité, je mets à disposition des apprenants les corrigés sur Moodle, et reste disponible en cas de difficultés, d'incompréhensions ou de questions particulières sur les différentes activités. La production écrite fait également partie du travail personnel des étudiants. Chaque semaine, je leur donne un sujet de production écrite dans le prolongement de l'unité que nous venons d'achever. Ils doivent, pour être autorisés à participer à l'examen final, rendre un minimum de cinq productions écrites sur l'ensemble du semestre.

Le manuel NRP est donc un manuel facile d'usage pour l'enseignant, agréable et proposant des activités intéressantes, ludiques et amusantes pour les apprenants. De plus, son découpage en deux outils complémentaires, le livre de l'élève et le cahier d'activités, le premier adapté au travail de groupe, et l'autre au travail personnel, fait de NRP un outil très adapté au milieu universitaire. En effet, les enseignements de langue y sont également divisés en deux, une partie composée d'un enseignement en plénum obligatoire, et l'autre du travail personnel des étudiants.

L'objectif et l'enjeu du projet de conception d'un dispositif de formation en ligne consistait donc à adapter le format du NRP au tout en ligne. Comme nous l'avons vu, une part importante des activités proposées dans le livre de l'élève sont de nature interactionnelle. Mettre en place de telles tâches dans le cadre d'un cours en ligne impliquerait donc logiquement de proposer des activités d'orale synchrone aux étudiants. Afin de mieux appréhender l'angle sous lequel il a été nécessaire d'aborder la conception du projet, et décidé de la manière dont l'oral serait travaillé dans notre dispositif, il a tout d'abord fallu identifier les possibilités offertes par la plateforme Moodle, ainsi que ses limites.

#### *d. Adaptation du cours A2/B1 à la plateforme d'apprentissage à distance Moodle*

La plateforme d'enseignement et d'apprentissage à distance Moodle, sur laquelle le dispositif de formation sera programmé, offre une palette d'outils assez importante. Nous pouvons citer tout d'abord les outils permettant de programmer divers types d'exercices autocorrectifs (QCM, appariement, Vrai/Faux, textes à trous ...) ou à correction manuelle (devoirs, compositions). Moodle met également à la disposition de ses utilisateurs des outils de communication écrite et orale, synchrone et asynchrone (chat, forum, forum audio, visioconférence, messagerie), mais également de collaboration (écriture collaborative, blogs, wikis ...).

Il aurait été tout à fait possible d'imaginer conserver les tâches en interaction du manuel NRP, que les apprenants auraient dû effectuer de manière synchrone dans des salles de cours virtuelles recrées à l'aide de l'outil de visioconférence « Adobe Connect ». Cependant, imposer de telles tâches aux apprenants ne répond pas au critère principal du cahier des charges, qui consiste à mettre en place un dispositif de formation offrant le plus de flexibilité possible aux apprenants. Bien que le fait de proposer un nombre limité de tâches nécessitant l'usage de la visioconférence reste techniquement possible, et

envisageable, cela ne peut être mis en place dans chaque unité. En effet, participer à une visioconférence demande aux apprenants des échanges asynchrones préalables, souvent par mail ou par l'intermédiaire d'un forum, dans le but de fixer un rendez-vous qui puisse convenir à tous les participants d'un même groupe. Ces échanges requièrent du temps, puisqu'il peut être difficile pour des étudiants aux emplois du temps différents de parvenir à trouver un créneau commun. Par conséquent, la mise en place de telles interactions synchrones a pour inconvénient de ralentir la progression de la tâche centrale, alors que le temps attribué à chaque unité d'apprentissage reste limité. De plus, cela constitue un frein important à la flexibilité des apprenants.

C'est donc sur la recherche d'une alternative à l'interaction orale synchrone, compétence centrale de l'enseignement en plénum tel qu'il est dispensé dans les cours en présentiel du ZFA parallèles à notre projet de dispositif de formation en ligne, que porteront tous les efforts de conception.

Nous allons pour cela nous pencher du côté de la recherche, afin de définir plus précisément les implications d'une interaction orale asynchrone dans le cadre d'un dispositif d'enseignement d'une langue étrangère à distance. Nous ferons tout d'abord le point sur l'utilisation des TICE dans l'enseignement des langues, puis sur la manière dont la tâche peut être adaptée à cet environnement numérique. Nous nous concentrerons ensuite sur la spécificité de la production orale à distance, puis sur les bénéfices à retirer de l'interaction orale asynchrone.

Puisque notre expérimentation portera sur l'interaction orale asynchrone à distance, nous nous intéresserons également aux stratégies d'apprentissage dans l'optique d'éclairer par la suite les données que nous aurons récoltées auprès des apprenants ayant participé à cette expérimentation.



## **Partie 2**

-

## **Cadre théorique**

## Chapitre 3 – TICE, enseignement et apprentissage des langues étrangères

### *I. L'utilisation des TICE dans l'enseignement des langues étrangères*

Au cours des deux dernières décennies, nous avons vu les TICE envahir tous les domaines de notre quotidien et transformer nos habitudes. L'enseignement, et tout particulièrement l'enseignement des langues étrangères n'a pas été épargné, puisque les enseignants sont de plus en plus encouragés à les utiliser.

De nombreux didacticiens s'y sont intéressés afin de mesurer leur apport au domaine de l'enseignement, aux enjeux qu'elles impliquaient et sous quelles formes elles pouvaient être utilisées. Il a tout d'abord été mis en avant que dans le cadre de certains dispositifs de formations, elles offraient de nombreux avantages, tels que l'autonomie gagnée par les apprenants. Mangenot (2011) s'est intéressé aux dispositifs de formation hybrides, alliant les phases de formation en présentiel et en ligne. Pour lui, l'intérêt de ce type de dispositif est de toucher un public appréciant une plus grande flexibilité temporelle, mais aussi de donner plus de place à l'individualisation et la formation en autonomie. Un second avantage mis en avant est la multimodalité. Rost (2002 : 105) préconise dans cette optique que « la présentation de l'input soit multimodale pour permettre plusieurs perspectives », car cela favoriserait la stabilité de la construction du sens de la part de l'apprenant.

Il convient cependant de nuancer les aspects positifs de l'utilisation qui est faite des TICE dans la pratique, car pour Gromik (2012), cité dans Vieu (2014 : 12), « l'utilisation des TICE cantonne trop souvent les apprenants au statut de consommateurs ou d'utilisateur passif des productions d'autrui ». Pour Legros et Crinon (2002 : 29) les TICE n'ont un effet réel que lorsqu'elles s'inscrivent avec pertinence dans un dispositif approprié : « la conception ne prend tout son sens qu'à la condition d'être envisagée dans un contexte donné pour un public précis. La technologie représente alors une valeur ajoutée ».

Cette évolution au niveau des outils et pratiques d'enseignement implique donc une redéfinition du rôle de l'enseignant en langues étrangères. Pour Hirschsprung (2005 : 94), l'enseignant devient concepteur d'activités, « dans un dispositif intégrant des phases de travail en autonomie guidée avec des outils multimédia, la préparation des tâches, en amont, demande un investissement important. L'enseignant devient concepteur de tâches d'apprentissage, en effet, il doit ici s'interroger sur le parcours à établir parmi les

différentes ressources pour que l'apprenant puisse apprendre en autonomie. » Les deux tâches de l'enseignant sont alors pour Hirschsprung la médiation et la médiatisation. Médiation en apportant aux apprenants des aides pour faciliter l'apprentissage. Puis médiatisation, définie comme une opération qui consiste à sélectionner, transformer, transporter les matériaux linguistiques et culturels de la L2 pour en faire des instruments (contenus, méthodes, tâches) répondant à des besoins pédagogiques déterminés.

Nous pouvons maintenant nous interroger sur la question de l'approche la plus adaptée à ces nouveaux outils numériques, ainsi que le type d'activités à développer pour sa mise en application.

## **1. Le choix de la tâche dans les TICE**

### *a. Définitions de la tâche*

Le Conseil de l'Europe (2001 : 121) définit la tâche de cette manière : « la tâche actionnelle est un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. » L'agir devient l'agir ensemble pour la théorie socio-constructiviste reprise par Lebrun (2002 : 131) qui met en avant le fait que l'approche considère que la participation à des activités sociales dans le cadre d'une relation pédagogique avec d'autres apprenants et l'enseignant, contribue favorablement au développement des compétences de l'apprenant.

Guichon et Nicolev (2009 : 2) avancent deux paramètres pour définir la tâche, tout d'abord en l'opposant à l'exercice sur la base de la focalisation sur le sens ou la forme : « Si la première recourt à la L2 comme outil pour faire passer un message signifiant, le second donne principalement l'occasion à l'apprenant de manipuler la L2. » Ensuite, en se référant à Gaonach (1991 : 90), ils identifient le destinataire comme second paramètre pour définir une tâche : « On ne peut réellement parler de construction du sens qu'à partir du moment où l'apprenant engagé dans une tâche est amené à interagir avec un interlocuteur ou plusieurs pour négocier le sens ».

De son côté, Bourguignon (2006 : 64) relie la notion d'action avec celle d'interaction, de communication, qu'il considère comme des notions indissociables l'une de l'autre dans le processus d'apprentissage, puisque selon elle, « l'apprenant apprend non seulement en parlant avec les autres, mais aussi en agissant avec d'autres ».

L'importance du rôle du collectif dans l'apprentissage est soulignée par Dillenbourg et al (1996) qui affirment que l'apprentissage collectif est plus efficace que

l'apprentissage individuel au plan cognitif, social et interactionnel. Mangenot (2011) montre que cette idée s'applique au domaine de l'apprentissage mettant en œuvre les TICE. Il cite pour cela les travaux d'Oliver et Herrington (2001), Mangenot (2003), Lamy et Hampel (2007), Celik (2008) dans François Mangenot (2011) qui convergent sur le fait que la dimension socio-affective est d'importance dans les réseaux d'apprentissage asynchrones, et mettent en avant l'importance des tâches, comme déclencheur de l'interaction en ligne. Enfin, selon Ellis (2003), cité dans Kim (2014) le recours aux tâches permet d'utiliser la langue avec une certaine authenticité interactionnelle dans le sens où les échanges entre les apprenants font appel aux mêmes processus que ceux utilisés dans la vie réelle.

Si l'approche par tâches est perçue comme la plus adaptée aux dispositifs d'apprentissage des langues étrangères intégrant les TICE, il peut être intéressant de préciser les différents types de tâches qui peuvent être mises en avant.

#### *b. Différents types de tâches*

Pour Ellis (2003) et Nunan (1989), cités dans Guichon et Nicolaev (2009 : 2), une tâche pour l'apprentissage d'une L2 met la priorité sur la construction du sens et comporte une phase de traitement de l'information puis une phase de production langagière écrite ou orale. Mais des distinctions, pouvant influencer l'apprentissage, peuvent être apportées en fonction de la situation dans laquelle elle est ancrée, de la nature de l'interaction, ou de la focalisation sur le fond ou sur la forme.

Ellis (1996), cité dans Kim (2014) distingue deux formes de tâches en fonction qu'elles soient caractérisées par une authenticité situationnelle (en référence à Long (1985)) ou une authenticité interactionnelle (en référence à Skehan (1996)). De leur côté, Guichon et Nicolaev (2009), distinguent les tâches qui relèvent d'un contrat de réalité, ce qui selon Mangenot et Soubrié (2010) peut avoir un impact non négligeable en termes de motivation. L'idée est prolongée par Guichon et Nicolaev (2009 : 11), pour lesquels « ce n'est pas seulement de l'authenticité de la tâche que dépend l'engagement des apprenants, mais de l'authenticité de son enjeu, c'est-à-dire ce qui motive des apprenants à puiser dans leurs ressources langagières pour mener à bien la tâche parce qu'elle les implique cognitivement et personnellement » (Ortega, 2007 : 183).

### *c. Tâche « web ou multimédia »*

Intéressons-nous maintenant à la mise en application de ces définitions de la tâche au domaine des TICE. Quelles en sont les particularités ?

Mangenot et Louveau (2006 : 41) distinguent deux éléments de la tâche qui sont spécifiques à l'utilisation du réseau internet, à savoir le support de départ et les moyens de communication entre apprenants. Les auteurs définissent à partir de ce constat comme tâche multimédia (ou tâche web) toute tâche qui remplit l'une de ces conditions, en incluant l'idée de communication. Mangenot et Dejan-Thircuir (2009) viennent prolonger cette distinction en définissant quatre formes de travail en ligne dans le cadre d'une tâche multimédia : la mutualisation, la discussion, la coopération et la collaboration. Ils se distinguent de cela de la classification des 5 types de tâches communicatives définies par Pica et al (1993), à savoir l'échange d'information, l'échange d'opinion, la prise de décision, la résolution de problème et le puzzle, en ajoutant une dimension actionnelle.

Nous pouvons apporter une distinction supplémentaire, opérée par Mangenot (2009 : 27), à savoir que certaines séquences pédagogiques en ligne peuvent combiner des tâches fermées et des tâches ouvertes. Il ajoute que « les tâches fermées constituent souvent une bonne préparation aux tâches ouvertes, en ce qu'elles amènent les apprenants à se confronter au matériau langagier qu'ils auront ensuite à utiliser ».

## **2. Tâches et apprentissage de l'oral**

### *a. L'influence des caractéristiques des tâches sur la production orale*

Dans le cadre de tâches multimédias, des auteurs, tels que Ellis (2003 : 126) et Robinson (2007 : 266) se sont penchés tout particulièrement sur l'influence de certaines caractéristiques des tâches sur la production orale des étudiants. Les 3 caractéristiques principales pouvant influencer la production orale des apprenants prises en compte étaient : le matériau langagier fourni (input), les conditions de réalisation de la tâche ainsi que la production langagière attendue (output). Il en résulterait, selon Prabbus (1987) puis Joe (1998), cités par Guichon et Nicolaev (2011 : 9), que la présence ou l'absence de matériau langagier aurait un impact sur la complexité et la justesse des productions, car offrir du matériau langagier que les apprenants peuvent reprendre afin d'exprimer leurs idées ou opinions s'avérerait favorable à l'acquisition d'une L2. De plus, le travail autour du support constituerait une étape de planification à la réalisation de la tâche et serait plus bénéfique à la production d'une langue complexe, selon Skehan et Foster (1997), Wendel

(1997) dans Ellis (2003), Yuan et Ellis (2003). Enfin, les tâches qui font appel à l'imagination seraient moins favorables à une production langagière complexe et fluide.

### *b. Les tâches favorisant la focalisation sur le sens et la forme*

Nous avons vu, en nous référant à Nicolas Guichon et Viorica Nicolev, que la focalisation sur le sens était un critère de définition de la tâche. Les tâches qui se focalisent sur la forme sont alors qualifiées de « microtâche » par Guichon (2006 : 54).

Pour Swain (2000), lorsqu'un type de tâche de compréhension débouche sur une production, le traitement de l'information est moins superficiel. En effet, il avance l'idée qu'un apprenant qui sait qu'il devra parler ou écrire est plus attentif à la syntaxe quand il écoute. Il justifie cela par le fait que ce dernier, alors conscient qu'il devra transmettre un message sera dans l'obligation de s'en donner les moyens. De ce fait, se limiter à extraire le sens ne suffit pas. Il est rejoint par, Skehan (1998 : 17) pour lequel l'effort de production accroît l'attention à la forme ou permet de forcer le processus syntaxique.

Pour Kintsch (1998) la nature même de cette production détermine la qualité de l'apprentissage. Selon lui, si l'apprenant se contente de mémoriser un texte, et si la preuve de sa compréhension se mesure à la capacité de reproduire un texte en le résumant ou en le paraphasant, le traitement de l'information et l'apprentissage vont être superficiels, mais si le sujet est capable d'utiliser l'information acquise dans un contexte nouveau, l'apprentissage est plus profond. Kintsch (1998 : 291) ajoute.« dès qu'il sait qu'il va être en situation de construire un objet qui dépend de sa compréhension, il est raisonnable de penser que l'apprenant va déployer un certain nombre de stratégies plus mobilisatrices en termes d'attention. Allier la production à la compréhension amène l'apprenant à se focaliser sur le fond et la forme ».

## *II. Les stratégies d'apprentissage*

Lorsqu'il effectue un travail de conception d'un outil didactique, le concepteur planifie les tâches dans le but d'induire un comportement particulier de la part des apprenants. De par la consigne, la présentation et le découpage des tâches, des questions, l'organisation du contenu et l'agencement entre les tâches intermédiaires, le concepteur influence indirectement le comportement des apprenants. La tâche prescrite est de cette manière définie par les didacticiens, en s'inspirant de l'ergonomie, comme ce qui est

attendu par le didacticien, ou ici concepteur de tâche web, à opposer à la tâche réalisée qui est ce qui est réellement compris et réalisé par les apprenants.

Nicolas Guichon (2006 : 89) met en avant l'intérêt pour un didacticien de s'intéresser à l'écart entre cette tâche prescrite et la tâche réalisée, pour déterminer l'adéquation ou les insuffisances dans les conditions de la tâche et de l'environnement de travail proposé à l'apprenant. Dans le but d'appréhender la tâche réalisée, et de mieux comprendre cet écart, il convient de prendre en compte l'intention qui est ce qui conduit l'apprenant à se représenter l'action, à planifier et à déclencher le processus de résolution

Cela nous amène à nous pencher sur les stratégies mises en œuvre par les apprenants dans le processus de résolution de la tâche.

### **1. Les différents types de stratégies**

Dans l'étude de la phase d'expérimentation de notre mémoire, nous nous intéresserons aux stratégies auxquelles les apprenants auront eu recours pour résoudre les différentes tâches, et nous tenterons d'opposer ces stratégies à celles mises en œuvre lors d'interactions orales en présentiel, puis d'analyser les résultats produits par les apprenants à la lumière des stratégies mises en œuvre.

Il convient pour cela de s'intéresser à cette notion de stratégie. De Villers, (1992), cité par Cyr (1996 : 4) définit les stratégies comme un ensemble d'opérations conscientes permettant d'atteindre un objectif. Dans le domaine de l'apprentissage des langues, Faerch et Kasper (1983), puis O'Malley et Chamot (1990) distinguent tout d'abord les stratégies de communication qui peuvent être mises en avant quand l'apprenant se focalise principalement sur le maintien de l'échange. Les stratégies d'apprentissage au contraire sont mises en œuvre lorsque l'apprenant souhaite acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible. D'autres distinctions peuvent être opérées, comme Cohen (1996, 1998, 2003) qui différencie les stratégies d'apprentissage (ce que fait un apprenant pour apprendre) et les stratégies d'usage (ce que fait un apprenant pour utiliser ce qu'il a déjà appris) de la manière suivante (Cohen 1996 : 2, cité par Tang 2012) : « tandis que les stratégies d'apprentissage d'une langue ont un objet explicite d'aider l'apprenant à améliorer ses compétences de la langue cible, les stratégies d'usage se concentrent principalement sur l'emploi d'interlangue chez l'apprenant ». Selon Cohen, trois types de stratégies d'apprentissage peuvent être identifiées : métacognitives (vise à faire réfléchir sur le processus d'apprentissage), cognitives (elles désignent les manipulations sur les structures

de la langue, comme la pratique, la mémorisation, la déduction ...), et les stratégies socio-affectives qui impliquent une interaction avec d'autres locuteurs (poser des questions, coopérer).

## **2. Stratégie, attention et apprentissage**

Dans tous les cas, les stratégies sont consciemment mises en œuvre par les apprenants. Pour Chamot (2004 : 14) les stratégies d'apprentissage sont des pensées et des comportements conscients que l'apprenant utilise pour atteindre un but dans son apprentissage. L'attention peut être périphérique ou focalisée selon Schmidt (1994), cité dans Huot et Schmidt (1996). Pour ce dernier, l'apprenant doit être capable de les identifier quand on les interroge sur ce qu'il vient de faire ou de penser. Cela s'oppose donc au processus tel qu'il est décrit par Cohen, (2007 : 33) : « Une fois qu'un processus est automatique, il ne peut plus être une stratégie, car l'automatique signifie que l'habitude est l'inconscient dans ce contexte ».

Cette idée est accentuée par le modèle développé par Oxford (2011) qui montre que les stratégies d'apprentissage autorégulé sont des tentatives volontaires visant à gérer et à contrôler les efforts pour apprendre une L2, et sont de ce fait, en reprenant Afferbach, Pearson et Paris (2008) « des actions enseignables que les apprenants choisissent parmi des alternatives et emploient pour leur apprentissage ». Mais à la différence de Cohen, le modèle n'opère pas de distinction entre les stratégies d'apprentissage et d'usage.

Pour Winne et Perry (2000) cité par Oxford (2011 : 31) la mise en application de ces stratégies est définie sous le terme de « tactique ». Ils les définissent de la manière suivante « les tactiques sont des manifestations concrètes d'une stratégie ou d'une métastratégie par un apprenant particulier dans un contexte donné pour un but précis. [...] En comparaison, les stratégies sont larges et générales et beaucoup de tactiques possibles peuvent se rapporter à une stratégie ».

Enfin, rappelons que le CECRL (2001 : 114) relie la notion de stratégie avec celle d'autonomie, puisque selon le texte, l'autonomie dans l'apprentissage d'une langue étrangère est caractérisée par le fait que l'apprenant est capable d'identifier son propre style cognitif et de développer ses propres stratégies d'apprentissage. L'interaction asynchrone, par le fait qu'elle amène l'apprenant à mettre en place des stratégies d'apprentissage, contribue donc au développement de l'autonomie de l'apprenant.



### **3. Les stratégies lors de la réalisation des tâches.**

Dans le but de confronter la tâche prescrite avec le résultat attendu lors de notre processus expérimental, ou pour reprendre la formulation de Mangenot (2011 : 8) de « confronter la conception pédagogique initiale avec la réalité du comportement des acteurs », nous allons nous intéresser aux stratégies mises en œuvre par les apprenants lors de la réalisation des tâches de notre unité test.

Dans son étude sur l'utilisation du téléphone mobile, Kim (2014) demandait à ses apprenants de réaliser des enregistrements vidéo sur une thématique donnée, en réponse à la vidéo d'un natif. Elle a alors pu relever, en interrogeant par la suite les apprenants dans des entretiens, trois stratégies utilisées par les apprenants qui devaient produire des enregistrements vidéo :

- Lire un texte préparé (et le cacher dans la vidéo)
- Réciter un discours préalablement rédigé et mémorisé
- Improviser à partir d'une prise de notes.

Dans ces entretiens, les apprenantes lui ont confirmé qu'elles regardaient les contributions des autres « pour s'inspirer avant de faire leurs propres réalisations et aussi les comparer aux réalisations des autres ». Il s'agit là aussi d'une stratégie. Il pourra être intéressant dans notre relevé d'information d'interroger les apprenants là-dessus.

L'observation et l'analyse des productions peuvent également aider le didacticien à mettre en évidence les stratégies utilisées par les apprenants pour réaliser les productions orales, par exemple, en tentant d'identifier la présence ou l'absence d'hésitations : pour Kebrat-Orecchioni (2005 : 33) « les hésitations se manifestent souvent dans l'oral improvisé lorsque les interlocuteurs font une conversation au quotidien. »

Kim (2014 : 202) distingue trois catégories pour classer les stratégies de production orale employées : plus ou moins grande spontanéité, répétition intense, mémorisation.

Nous tenterons de la sorte d'identifier les stratégies mises en œuvre par les apprenants lors de la réalisation des tâches de notre expérimentation, à travers l'étude de leurs productions orales, mais également en les interrogeant directement sur ces stratégies.

## **Chapitre 4 – Le choix de l’interaction orale**

### ***I. La particularité de l’apprentissage de l’oral***

L’apprentissage de l’oral et de l’écrit n’engendrent pas les mêmes processus. Ces distinctions nous amènent à différencier la manière d’appréhender l’enseignement de ces deux compétences. E. Bidaud et H. Megherbi (2005) se sont intéressés à la dichotomie de l’oral et de l’écrit, et ont mis en avant un certain nombre d’oppositions. Tout d’abord, ils attirent notre attention sur le fait que les productions orales s’inscrivent la plupart du temps dans des situations données, généralement des situations d’interaction, alors que la situation écrite a plutôt tendance à être monologique. Ils montrent ensuite que les aspects non linguistiques qui viennent accompagner le discours oral, comme les gestes, les mimiques, le regard, ou bien même la prosodie, jouent un rôle tout aussi essentiel dans la compréhension et l’interprétation du message. D’un point de vue linguistique, les auteurs mettent en avant les distinctions de vocabulaire, de grammaire et d’ordre des mots qui peuvent être observées entre l’oral et l’écrit. Ils expliquent en partie ces différences par les contraintes temporelles particulières de l’oral, et la particularité des situations d’énonciation. Ces observations sont intéressantes à prendre en compte, dans le cadre de situations d’interaction orale asynchrone, au cours de laquelle la contrainte de temps disparaît.

Focalisons-nous à présent sur la production orale.

### ***II. L’interaction orale***

Le CECRL, distingue au sein de la compétence de production orale, la production orale monologique et la production orale en interaction. Nous allons nous intéresser à cette seconde compétence de production orale, l’interaction, puisque c’est celle qui se trouve au centre de la tâche telle que nous l’avons définie.

#### **1. Interaction et apprentissage**

Comme nous l’avons vu, l’interaction est indissociable de l’action dans le cadre de l’apprentissage.

Pour Bange (1992 : 54), « toute action communicative doit se dérouler en interaction si elle veut servir l’apprentissage des langues ». Pour définir l’interaction, Picard (1992 : 72) précise qu’elle présuppose comme condition primordiale « le feedback

qui désigne la réaction du récepteur au message émis et son retour vers l'émetteur ». Pour que l'apprentissage ait lieu, Bange (2005 : 46) pose pour condition que cette réaction du partenaire doit avoir été comprise et accepté par le sujet qui procède à son tour à l'évaluation du résultat de son action par rapport à son intention.

## **2. Interaction et TICE**

Avec l'émergence de l'utilisation des TICE dans l'apprentissage des langues, l'interaction a dû être redéfinie et a acquis une nouvelle dimension.

Mangenot (2011 : 2) redéfinit l'interaction comme un rapport humain médiatisé par un système technologique, voyant ainsi les échanges entre les individus à distance et en ligne favorisés par l'usage des machines, ce que d'autres auteurs tels que Glikman (2002), Jacquinet-Delaunay (2003), Bélisle (2003) ou Peraya (2009) ont désigné par le terme de « médiatisation ».

Henri (1992) de son côté différencie deux types d'interactivité en fonction de l'enchaînement des messages : l'interactivité véritable, qui se compose de trois actions : un message initial de A, une réponse de B en fonction de l'information fournie par A et une réplique de A en fonction de la réponse envoyée par B. La quasi-interaction ne comporte que les deux premières actions.

Lors du colloque Epal (2006), le choix a été opéré a choisi de reprendre les notions de médiatisation et d'interactivité sous le terme unique « d'échanges en ligne ».

Comme nous l'avons évoqué plus haut (Chapitre 2-II) nous avons décidé d'accorder une importance toute particulière à l'interaction asynchrone, et cela principalement pour le gain de flexibilité qu'elle offre aux étudiant en comparaison avec l'interaction synchrone. Il est cependant possible, au-delà de ce gain de flexibilité, de tirer parti des avantages supplémentaires de l'interaction asynchrone, puisque de nombreuses études ont mis en avant les autres effets bénéfiques qu'elle pouvait avoir sur l'apprentissage, notamment lorsqu'elle était suivie par des feedbacks rétroactifs.

## **3. Interaction synchrone et asynchrone**

Pour certains auteurs, une interaction ne peut être que synchrone, idée que défend par exemple Goffman (1974) pour qui la présence physique des interactants joue un rôle important pour reproduire une suite d'actions coordonnées de manière synchrone.

L'idée est reprise de manière nuancée par Kerbrat-Orecchioni (2005 : 17) pour qui l'important dans la notion d'interaction est le fait que « le destinataire soit en mesure d'influencer et d'infléchir le comportement du locuteur de manière imprévisible alors même qu'il est engagé dans la construction de son discours ». La présence physique n'est pas alors indispensable, et l'interaction peut aussi avoir lieu à distance, tant que celle-ci reste synchrone. Henri (1992) complète toutefois cette idée de l'interaction en y intégrant la dimension asynchrone.

### ***III. Le choix de l'interaction orale asynchrone***

Si pour les auteurs que nous venons de citer, l'interaction ne peut qu'être synchrone, nous allons montrer que certains aspects positifs de l'interaction asynchrone peuvent être exploités dans le cadre d'une situation d'apprentissage à distance.

#### **1. Interaction orale asynchrone et la rétroaction corrective**

Nous avons déjà abordé le débat autour de la focalisation sur le fond et la forme. Eisenbeis (2003), repris dans Meldener (2014), pose le problème en mettant en avant la question importante en didactique des langues du dosage et de l'articulation entre les interactions communicatives, centrées sur le sens, et les interactions métalinguistiques, centrées sur le code. Marquillò-Larruy (2003) tend tout d'abord à justifier la focalisation sur le sens, en avançant que les erreurs les plus graves sont celles qui conduisent à (ou qui résultent de) l'incompréhension et qui portent sur le sens, alors qu'au contraire, pour Gass et Selinker (1994), ne s'intéresser qu'au sens comporte le risque de favoriser la fossilisation des erreurs.

Ce dernier argument vient redonner sa place au feedback correctif de l'enseignant, et est appuyé par Lyster et Saito (2010) qui pensent que la centration sur le code (du feedback correctif) influencerait favorablement le développement de l'interlangue.

A partir de ces constats, il convient de s'interroger sur l'attitude à adopter par l'enseignant en langues. Marquillò-Larruy (2003), qui s'intéresse à l'interprétation des erreurs, insiste sur la nécessité pour l'enseignant de maintenir un équilibre entre un niveau de correction suffisant qui permette d'éviter la fossilisation des erreurs, et le recours trop systématique à celle-ci qui risquerait d'inhiber le locuteur. En effet, lors de l'interaction orale synchrone, se pose le problème du rôle du tuteur et de la correction à chaud. Fynn C. et Fynn J. (2005) constatent en effet que la correction à chaud risque de détruire la

situation de communication. Au contraire, une correction à froid pourrait entraîner une diminution de la pertinence de celle-ci. Ils proposent alors l'enregistrement comme une solution pouvant remédier à la difficulté de la correction à chaud.

La correction à froid perd de sa pertinence en raison de sa décontextualisation. Doughty Long (2003 : 10) a par exemple remarqué dans le cadre d'une expérimentation que les rétroactions négatives données en temps réel se sont montrées plus efficaces lors de son expérience que les rétroactions données à la fin de la séance.

Pour reprendre l'idée de l'enregistrement de Fynn C. et Fynn J (2005), comme moyen d'éviter de fournir des rétroactions décontextualisées sur la forme, sans perturber l'élan de communication, John Fynn (2007) a mis en place VoiceForum, un forum vocal à double visée qui offre la possibilité aux apprenants d'interagir sans interruption, et au tuteur de fournir une rétroaction contextualisée à chaque tour de parole enregistré. Lorsque les apprenants accèdent aux aides linguistiques associées aux messages auxquels ils se rapportent, la mise en relation des enregistrements des productions des apprenants, avec l'aide contextualisée du tuteur permet de mettre en route le « moteur psycholinguistique ».

## **2. Interaction orale asynchrone et assurance des apprenants**

En plus de faciliter la production de feedback correctifs contextualisés, l'interaction asynchrone comporte d'autres avantages.

Elle permet en effet de réduire l'évitement. Pour Goffman (1974), dans Kim (2014) l'évitement a lieu lorsque, face aux regards des autres, l'apprenant pourrait se sentir mal à l'aise et menacé, et ainsi réduire l'attention de l'effort qu'il aurait normalement pu mettre en œuvre lorsqu'il prend la parole devant les autres. L'interaction asynchrone a pour avantage donc de ne pas placer l'apprenant face au regard des autres.

Cet aspect entraîne un second aspect positif, à savoir diminuer l'anxiété. Beaudoin (1999) considère à cet effet que l'anxiété langagière influence tous les aspects du langage dont l'apprenant est amené à tenir compte pour la communication. Par exemple, comme l'expliquent Champagne Muzar et Bourdages (1998 : 33) une représentation négative de sa compétence phonétique peut mener l'apprenant à diminuer les occasions où il pourrait faire usage de sa langue seconde. C'est particulièrement le cas avec les apprenants de culture asiatique, pour lesquels garder la face est important. Kim (2014), dans le cadre de son expérimentation d'un dispositif d'apprentissage qui invitait les apprenants à s'enregistrer avec leur téléphone portable, a constaté qu'en comparaison avec le nombre de prises de

parole en classe, la quantité de prises de parole dans les vidéos était plus importante. Il justifie cette observation par l'obligation d'envoyer des vidéos, et donc de produire de l'oral. Cette conséquence liée à l'obligation en elle-même contrasterait avec la passivité des apprenants en classe.

De la même manière, Fynn, émet l'hypothèse, à propos du dispositif Voice Forum que la présence non apparente du tuteur, qui peut-être dans certains cas un facteur d'inhibition, joue un rôle positif dans la prise de parole des apprenants.

Les études convergent donc vers l'idée que l'interaction orale asynchrone permettrait aux apprenants d'acquiescer de l'assurance. C'est selon cette hypothèse que Hareux (2009) intègre l'utilisation du lecteur enregistreur mp3 dans un enseignement en langues, et parvient à la conclusion que celle-ci rendait possible un apprentissage personnalisé à la prise de parole. L'apprenant s'habituant à son rythme à prendre la parole devient alors conscient de ses forces et faiblesses ce qui vient renforcer son assurance. De plus, cette étude permet de mettre en avant un effet d'entraînement sur la production orale.

Nous allons prolonger l'étude des bénéfices de l'interaction orale asynchrone en nous concentrant sur les effets qu'elle produit sur l'apprentissage de l'oral, et tout particulièrement sur l'apprentissage de la capacité à interagir spontanément.

### **3. Effets de l'interaction orale asynchrone sur l'apprentissage de l'oral**

Toujours à propos de son dispositif d'utilisation du téléphone mobile, Kim (2014) émet l'hypothèse que le fait de pouvoir réécouter et recommencer les enregistrements en cas d'insatisfaction contribuerait à développer l'autoévaluation. Ceci constituerait ainsi une prise de distance de l'apprenant par rapport à son apprentissage, et l'hypothèse rejoint ainsi celle d'Hareux. Tout comme ce dernier, Kim a mis en avant un effet d'apprentissage qui s'explique par le fait que les apprenants, auxquels on demande de produire des enregistrements vidéo en autonomie, ont la possibilité de recommencer ces enregistrements jusqu'à ce qu'ils soient satisfaits, ce qui constitue une occasion de pratiquer la langue, mais aussi de travailler et améliorer la prononciation. Elle constate également que la possibilité de reprendre les enregistrements pour les améliorer constitue un avantage par rapport à des situations de communication directes, puisque les apprenants, au cours de l'expérimentation, pouvaient oser s'attaquer à des sujets et des tâches qui ne leur étaient pas familières au départ.

Nous venons de mettre en avant les aspects positifs de l'interaction orale asynchrone sur l'apprentissage. Cependant, ce mode d'interaction utilisé comme entraînement à la production orale, constitue-t-il également une préparation suffisante et efficace à l'interaction synchrone spontanée, et à l'improvisation ?

Kim (2014 : 213) constate tout d'abord dans son étude que « l'enregistrement de la prise de parole permet aux apprenants dans la plupart des cas de s'entraîner à l'oral et de se détacher de la forme écrite de la langue. » Cependant, elle apporte ensuite une réponse à cette interrogation de la manière suivante : « Sur la question de réaliser un enregistrement, la production orale asynchrone semble entraîner plutôt une tentative de théâtralisation dans le sens de stimuler une situation de communication courante au lieu de l'improvisation. » (2014 : 101) Pour elle, recommencer une vidéo plusieurs fois constitue par ailleurs une forme de pratique de la langue qui permet d'améliorer son articulation ou sa prononciation, plutôt que sa capacité d'expression spontanée. Kim fournit alors une piste de remédiation en écrivant que la production asynchrone serait plus utile si les apprenants acceptaient de renoncer à s'appuyer sur un texte écrit pour réaliser leur enregistrement.

Kim et Mangenot (2011 : 207/208) ont tenté de lister les différents moyens pour amener les apprenants à improviser leurs discours sans passer par l'écrit :

- Convaincre les apprenants qu'il est dans leur intérêt d'improviser ;
- Exiger que le visage soit visible ;
- Tenir compte dans l'évaluation du caractère plus ou moins naturel ;
- Faire réaliser les enregistrements à plusieurs.

Les deux auteurs ont cependant nuancé ces moyens en avançant le risque d'apprentissage par cœur d'apprenants contraints de montrer leur visage, ou bien le frein à la flexibilité que constituait la contrainte de réaliser les enregistrements à plusieurs.

Même si la spontanéité n'est pas forcément présente dans l'interaction asynchrone, les marques conversationnelles ne sont pas absentes des échanges puisque Kim (2004 : 213) relève dans les échanges des reprises mutuelles des discours, « ce qui est un phénomène assez répandu dans une conversation en face à face ».

#### **4 . Interaction orale asynchrone vidéo ou audio ?**

Dans les exemples que nous venons voir, extraits de différentes études, les interactions asynchrones ont la plupart du temps lieu sous forme de vidéos.

Dans les tâches que nous avons conçues et intégrées à notre projet de dispositif d'enseignement à distance, il est dans la plupart des cas demandé aux étudiants de simplement effectuer des enregistrements vocaux.

L'enregistrement vidéo est certes efficace pour appréhender l'interaction orale dans sa totalité, puisque comme Colletta (2004) et Weber (2013) le démontrent, l'oral englobe des mouvements corporels associés à l'enchaînement des sons que le locuteur produit. La vidéo permet ainsi de prendre cet aspect en compte et de rapprocher la situation d'apprentissage de la prise de parole d'une situation de face-à-face.

Cependant, dans un souci de maximiser la flexibilité des apprenants, pour lesquels il est peut-être plus simple et plus rapide de simplement enregistrer leur voix que de tourner une vidéo, qui nécessiterait peut-être un montage ou une seconde personne pour tenir l'appareil d'enregistrement, nous avons choisi de limiter les tâches impliquant des productions orales sous forme de vidéos. De plus, comme Kim avait eu l'occasion de le remarquer dans son étude, l'enregistrement vidéo rencontre une certaine réticence chez les apprenants.





## **Partie 3**

-

### **Présentation du dispositif de formation**

## **Chapitre 5 – Ma démarche de conception : choix et méthodes de départ**

Un projet de conception de dispositif de formation, tel que celui qui m'avait été confié dans le cadre de mon stage a nécessité une planification méthodique dans le temps mais également au niveau du découpage des objectifs intermédiaires pour chaque étape de réalisation du projet. J'ai ainsi commencé mon travail par la conception d'outils méthodologiques dont les objectifs étaient de m'aider à définir mes priorités et orienter l'organisation de mon travail. Une fois l'étape de planification achevée, j'ai pu entamer la conception du dispositif. Pour commencer, il a fallu définir la structure de base du dispositif, à savoir le découpage en thèmes et unités que j'ai choisi de présenter dans un tableau des contenus. Dans un second temps, je me suis concentrée sur le choix des contenus linguistiques, communicatifs et pragmatiques. Nous verrons qu'il m'a fallu pour cela imaginer des tâches. La définition de ces tâches m'a amenée à effectuer les premiers choix d'ordre didactiques sur lesquelles je m'attarderai dans la suite de cette partie.

### ***I. Découpage et planification du projet***

#### **1. Planification initiale**

Lorsque j'ai rejoint, début septembre 2016, l'équipe de conception du projet de dispositif de formation en ligne, le calendrier de conception du projet n'était pas encore clairement défini. Seules les grandes lignes avaient été fixées. L'équipe en charge du projet avait décidé d'ouvrir le cours aux apprenants à partir du semestre d'été 2016, c'est-à-dire dans le courant du mois d'avril. Comme il était nécessaire pour cela d'obtenir officiellement une accréditation de la part de la commission, j'ai pris soin de prendre en compte dans ma planification de départ la date limite de dépôt des dossiers de demande de accréditation des cours. Cette date était fixée aux alentours du 10 novembre.

Le dossier de demande d'accréditation devait être rédigé par Dr Nicola Heimann Bernoussi, en charge du développement des programmes de formation au sein du ZFA. Comme cette dernière n'était pas impliquée directement dans le projet de dispositif de formation en ligne, nous devions lui fournir un document avec la description détaillée de notre concept afin qu'elle ait à sa disposition toutes les informations nécessaires à l'élaboration du dossier. Soulignons par ailleurs que notre projet constituait une entreprise

tout à fait innovante, et la manière de la présenter aux institutions chargées de valider de tels projets était décisive pour la conduite de celui-ci.

Il m'a donc fallu, en l'espace de deux mois environ définir en détails la structure de notre dispositif. La date de remise du dossier d'accréditation était pour moi la date butoir pour laquelle les thématiques devaient être sélectionnées, les unités clairement délimitées, et les contenus organisés selon une progression pertinente.

Afin de structurer les différentes étapes de mon travail de conception, j'ai mis en place un calendrier prévisionnel (cf Annexe 1) qui s'échelonnait sur toute la durée de mon stage et au-delà, s'achevant par l'ouverture du cours aux étudiants prévue initialement au mois d'avril de l'année 2016. L'objectif premier que je m'étais fixé était la définition des unités du dispositif de formation, la sélection des contenus linguistiques et leur organisation et répartition au sein de la progression générale. Une première évaluation et étape de validation devait s'en suivre, avant de procéder à la détermination de la structure interne que les différentes unités devaient respecter, dans le but de proposer un dispositif homogène dans sa construction. Pour ce faire, nous avons décidé de développer une unité test, que nous devions programmer et tester sur la plateforme qui hébergerait notre dispositif, à savoir Moodle. Cette première étape de concrétisation de notre projet avait ainsi pour objectif de nous faciliter la seconde étape d'évaluation avant le développement des autres unités. Une fois la structure du dispositif d'une part, et d'une unité type d'une autre part validées, un important travail de production devait démarrer au mois de novembre. Notre collègue en charge du développement des unités devait donc à ce niveau du projet entamer la majeure partie des unités de notre dispositif de formation selon le modèle que J-P Hashold et moi-même aurions défini et validé en amont.

## **2. Problèmes administratifs et remaniements**

Des problèmes administratifs liés à l'inexpérience du personnel administratif, et en particulier du département juridique de l'université, qui étaient alors confrontés à un type de projet de nouvelle envergure, nous ont toutefois contraint de revoir notre calendrier. De la même manière, la répartition des tâches au sein de l'équipe a dû être modifiée. La nature du contrat de l'auteur A. Hammers et la question des droits d'auteur étaient à la base du vide juridique face auquel se trouvait l'université. La date d'entrée officielle d'A. Hammers au sein de l'équipe est ainsi restée incertaine jusqu'à la signature effective de son contrat début février 2016.

Dans l'attente d'être rejointe par A. Hammers, j'ai entrepris moi-même le développement de cinq unités au total suite à la conception du dispositif global, puis j'ai procédé à la phase de programmation et de test de l'une d'entre-elles. Tout au long de cette période d'attente et d'incertitudes, le reste de l'équipe du projet s'est impliqué moins intensivement dans celui-ci. Toutefois, J-P Hashold a suivi le travail que je fournissais, et nous avons respecté les évaluations intermédiaires tout au long de l'étape de conception du dispositif, et de développement de mes unités.

## ***II. Construction du tableau des conteus***

La première étape de production de cette phase de conception du dispositif a consisté à établir le tableau des contenus de celui-ci. Je me suis pour cela inspirée de ceux des manuels de FLE que j'ai quelque peu modifiés et adaptés à nos besoins. La construction du tableau des contenus a duré environ trois semaines, en notant toutefois que je travaillais également en parallèle sur le projet de conception d'un test pour le DAAD. De la même manière, pendant ces trois semaines, je me suis également penchée sur l'analyse du manuel NRP mais également de Moodle, la plateforme de destination de notre dispositif de formation. Il fallait en effet bien avoir conscience de toutes les possibilités qu'offrait cet outil, ainsi que de ses limites, pour proposer un concept réalisable. Une formation ainsi que des entretiens avec l'informaticien et le conseiller Moodle de la RUB m'ont beaucoup aidée à bien cerner l'outil.

### **1. Division en thèmes et unités**

Pour sélectionner les thèmes que les apprenants auraient à traiter en suivant notre dispositif de formation, je me suis principalement basée sur le manuel utilisé dans les cours en parallèle du ZFA, à savoir NRP, afin d'aborder globalement les mêmes champs lexicaux. J'ai également feuilleté avec beaucoup d'intérêts les manuels Version Originale 2 et 3 qui selon mon expérience amènent avec succès les apprenants à interagir. Enfin, je me suis aussi inspirée des différents scénarios proposés par les étudiants de Master 2 de FLE de la formation à distance de Grenoble.

Je me suis d'une manière générale efforcée de proposer des thématiques qui puissent intéresser le public de l'université, en adaptant certaines d'entre elles. Par exemple, au lieu de traiter la thématique du voyage en général, j'ai choisi de cibler tout particulièrement les voyages alternatifs, très prisés par les étudiants. Pour remplacer le débat autour du thème de la vidéosurveillance abordé dans le NRP II, j'en ai programmé

un autour de la thématique de l'information sur internet afin de me rapprocher de ce public, qui utilise de manière intensive les TICE. De la même manière, au lieu d'amener les apprenants à imaginer un objet qui réponde à un problème du quotidien comme le propose le manuel NRP II, le cours en ligne invitera les apprenants à définir les grandes lignes d'une application pour smartphone.

Nous avons convenu au départ du projet avec J-P Hashold de diviser la formation en 13 unités, soit une unité à traiter par semaine. Chaque unité devait ainsi correspondre à la charge de travail d'un cours en présentiel de 4x45 minutes, à laquelle s'ajouterait la durée équivalente pour ce qui relèverait du travail personnel attendu dans le cadre d'un cours en présentiel. Dans notre situation de dispositif de formation en ligne, une unité devrait ainsi comprendre la charge du cours en présentiel à laquelle s'ajouterait celle du travail personnel, soit un équivalent de 8x45 minutes ou 6 heures de travail.

## **2. Choix de la tâche pour chaque thème**

Nous avons vu que la méthode actionnelle plaçait la tâche au centre de l'enseignement et de l'apprentissage. Les contenus langagiers acquis dans le cadre d'un enseignement en langue de nature actionnel sont au service de la réalisation de la tâche, de laquelle ils découlent. L'apprentissage de contenus langagiers prend ainsi son sens par le fait que ces derniers vont permettre à l'apprenant de réaliser la tâche. C'est donc à partir de la tâche que sont définis les contenus langagiers dont l'apprenant aura besoin.

Lors de la conception du tableau des contenus, l'un de mes objectifs était la sélection des contenus langagiers à inclure dans notre formation, et leur organisation selon une progression pertinente. Au cours de nos premiers entretiens, J-P Hashold m'avait fait entendre que la définition des tâches pour chaque unité relevait du travail de l'auteur, A. Hammers. Cependant, je trouvais cela très illogique de simplement lister un certain nombre de contenus langagiers et de les organiser selon un niveau de difficulté croissant, comme cela a très longtemps été le cas dans le domaine de la conception didactique des langues étrangères.

Selon moi, il convient de définir dans un premier temps une tâche, puis de déterminer ensuite les contenus langagiers nécessaires à la réalisation de celle-ci. J'ai ainsi décidé de prendre l'initiative d'imaginer pour chaque unité une tâche, qui me servirait de point de départ pour la sélection des contenus langagiers. J'ai tout de même veillé à garder une progression croissante au niveau de la difficulté, pour que l'effet d'apprentissage reste

le plus efficace possible, et ne pas placer les apprenants devant des difficultés insurmontables.

L'auteur serait par la suite libre ou non de réinvestir mes propositions de tâches. Cette façon de procéder étant essentiellement motivée par un désir de garder une certaine cohérence dans la progression et le choix des contenus.

### **3. Réflexion sur la collaboration et les tâches collaboratives ouvertes**

La nature des tâches autour desquelles je souhaitais imaginer des scénarios pédagogiques a constitué l'objet de mes premières réflexions. Les possibilités qu'offre la plateforme Moodle sont très nombreuses, allant des tâches individuelles ou de groupe, avec pour objet final une production écrite, orale ou bien multimodale. La nature des échanges dans le cas de tâches à réaliser en groupe peut aller de la simple mutualisation (Dejean-Thircuir et Mangenot, 2009 :41) à la collaboration intensive. Notre cours de Master 2 de FLE (Mangenot 2009 : 41) liste les différentes structures d'échanges possibles, soit un à un, un vers tous ou tous à tous, et les possibilités d'utiliser les différentes modalités (texte, son ou multimodalité). Nous constatons qu'elles sont aussi nombreuses selon que l'on choisisse de favoriser la communication synchrone ou asynchrone. Seuls les outils qui seront alors utilisés diffèrent. Prenons pour exemple la communication collective. Si nous souhaitons communiquer textuellement de manière synchrone, l'outil de clavardage ou la messagerie instantanée seront les plus adaptés, alors que les forums, les blogs ou les wikis seront idéals pour la communication asynchrone.

Le choix de la communication synchrone ou asynchrone n'influence donc pas la nature même de la tâche, ni l'objectif à atteindre, mais plutôt sa mise en œuvre et le choix des outils. Nous avons vu dans les chapitres 3 et 5, que dans le but de garantir un maximum de flexibilité aux étudiants, nous avons choisi de privilégier l'interaction asynchrone. De plus, nous avons pu mettre en avant les avantages que pouvait offrir ce type d'interactions dans le cadre de dispositifs d'apprentissage à distance, à travers divers illustrations.

Après de nombreuses réflexions, et quelques remaniements, ce choix de l'asynchrone a finalement orienté mes choix didactiques au cours de l'élaboration des différentes unités. Je me suis ainsi appliquée à organiser les ébauches de scénarios pédagogiques et de scénarios de communication des différentes leçons autour de ces tâches.

Un autre aspect qu'il m'a fallu clarifier était de savoir s'il serait possible d'inclure dans notre dispositif de formation des tâches ouvertes de nature publique.

En effet, lors de ma participation à la première session du MOOC « enseigner et former avec le numérique en langues », la notion de tâche web 2.0 avait tout particulièrement attiré mon attention et éveillé mon intérêt. En effet, les possibilités offertes par les réseaux sociaux, pour prendre un exemple, sont très intéressantes d'un point de vue didactique. Ces derniers peuvent amener les apprenants à interagir avec d'autres internautes par l'intermédiaire de divers outils, à échanger et partager de l'information ou bien encore à diffuser des œuvres ou productions personnelles. La richesse et l'intérêt pédagogique de ce web 2.0 vient du fait que les apprenants peuvent s'appuyer sur des productions mises en ligne par d'autres internautes, avant de procéder eux-mêmes à l'écriture ou la réalisation, puis la publication d'une contribution sur le réseau. Comme le mettent en avant les auteurs de ce MOOC, savoir que leurs productions écrites, orales ou multimodales seront consultées, et peut-être même commentées représente alors une motivation supplémentaire pour l'apprenant « qui se place alors complètement dans le rôle d'un acteur social ».

J'étais très enthousiaste à l'idée d'intégrer l'utilisation du web social à mes scénarios pédagogiques. Bien que comme le souligne le MOOC, l'exploitation du web social à des fins didactiques nécessite d'être minutieusement intégrée à un scénario pédagogique et se doit d'être étroitement encadrée, c'est pleinement consciente de cette contrainte, mais également de tous les bénéfices que les apprenants auraient pu en tirer que j'ai abordé la question avec J-P Hashold. A mon grand regret, l'idée d'exploitation des réseaux sociaux, ou du web 2.0 a tout de suite été écartée.

Le risque était en effet selon lui que l'idée d'intégrer l'usage des réseaux sociaux dans le cadre d'un dispositif de formation universitaire dispensant des crédits risquerait de ne pas satisfaire la commission d'accréditation. Pour reprendre ses arguments, celle-ci, composée en majeure partie d'universitaires issus de différentes spécialités, et dont l'enseignement des langues étrangères ne fait pas obligatoirement partie de leurs activités pédagogiques, pourrait ne pas saisir les enjeux pédagogiques de l'utilisation des réseaux sociaux par exemple, et ainsi mettre en doute le sérieux du dispositif. Afin de ne pas entraver cette première tentative d'accréditation d'une telle entreprise, l'idée n'a donc donné lieu à aucune suite.



Une fois la structure globale de notre dispositif de formation arrêtée, et les principaux choix didactiques effectués, l'étape suivante de mon travail a consisté à définir la progression type de chaque leçon. C'est à partir de là que j'ai été amenée à m'interroger sur la manière de traiter les différentes compétences au sein de chaque leçon, notamment la production orale. J'ai ainsi mené une réflexion sur la place à lui accorder, mais aussi sur la manière de l'intégrer au sein de la progression de chaque unité en tenant compte des contraintes temporelles qu'impliquaient le format du dispositif, afin d'offrir aux apprenants un maximum d'occasions pour interagir à l'oral. Cela sans entraver ni la progression individuelle, ni la flexibilité de chacun.

Le processus expérimental dont nous allons par la suite analyser les résultats s'intéressera tout particulièrement aux tâches d'interaction orale asynchrone. Afin de pouvoir se représenter à quelles étapes de la progression elles interviennent, dans un premier temps au sein du dispositif global, puis au sein de l'unité, nous allons tout d'abord nous attacher à présenter le dispositif de formation auquel nous sommes parvenus à la fin de mon stage, en montrant ses différentes évolutions.

## Chapitre 6 –Présentation du dispositif de formation

### *I. Première version du tableau des contenus*

Dans sa première version présentée dans l'Annexe 2, notre dispositif de formation en ligne se découpe en 13 leçons, plus une unité 0. Pour rappel, chaque leçon doit représenter une charge de travail de 6 heures et s'achever par une tâche finale dont la réalisation est amenée à ancrer toutes les connaissances acquises au cours de cette leçon.

Les 13 leçons sont destinées à être entièrement traitées en ligne. Cependant, afin de s'assurer que les apprenants sachent tous utiliser la plateforme Moodle, et saisissent bien le fonctionnement du cours, ainsi que son organisation, une séance en présentiel est prévue en introduction. En plus de fournir une initiation au maniement des outils de la plateforme, cette leçon 0, animée par l'enseignant en charge du cours dans une salle informatique, cible également l'acquisition des compétences linguistiques nécessaires à la participation à un tel dispositif de formation : lexique des outils numériques, compréhension des consignes et instructions, expression des difficultés d'apprentissage.

Le tableau des contenus présente horizontalement les différentes leçons numérotées, et verticalement les thématiques, objectifs généraux, puis pragmatiques et linguistiques. Une colonne liste les différents types de supports et de textes qui pourront être utilisés dans les différentes leçons. Enfin, un espace est destiné à contenir si nécessaire des notes ou commentaires concernant la leçon, et notamment la manière dont je me suis imaginée la tâche. En effet, à la lecture de ce tableau la cohérence et la progression justifiant le choix des contenus, qui, comme je l'avais souligné, ont été déterminés par la tâche imaginée pour chaque leçon, doivent clairement être perceptibles par le lecteur et le développeur des différentes unités.

La progression adoptée dans cette première version de notre projet diffère un peu de celle suivie dans nos cours habituels, qui elle correspond à celle du manuel NRP I et II (voir chapitre 2).

La leçon démarre en effet par une révision de ce qui est en général attendu à la fin du niveau A1 (se présenter, donner des informations sur son environnement familial), et qui n'est pas prévue dans le manuel NRP 1 au sein duquel les niveaux A1 et A2 s'enchaînent. Par ailleurs, le fait de réintroduire ces éléments répond aussi à des

objectifs pragmatiques, puisque la tâche attendue doit amener les apprenants à faire connaissance entre eux.

L'alternance imparfait/passé composé est introduite dans la leçon 6 et non plus à la fin du cours. Selon la progression habituelle se basant sur un redécoupage du NRPII, l'alternance des temps du passé apparaît dans l'avant dernière leçon traitée en cours. Les apprenants ont ainsi très peu de temps pour bien ancrer la capacité à rédiger un texte au passé avant l'examen, et l'enseignant pour proposer des remédiations s'il constate que cela n'a pas été acquis.

Le subjonctif, même s'il ne fait pas partie des impératifs à maîtriser pour l'évaluation finale, est introduit afin que les apprenants puissent commencer à exprimer une opinion plus nuancée. Il s'agit alors d'une leçon passerelle entre le niveau A2 et le niveau suivant.

Après avoir présenté un aperçu de la structure d'ensemble du dispositif, nous allons maintenant nous intéresser à la progression interne au sein des différentes unités.

## ***II. Première leçon***

### **1. Présentation**

J'ai commencé par développer la leçon 3 « Pour découvrir de nouvelles façons de voyager ». L'objectif pour moi était de créer une première leçon test dans sa totalité, à partir de laquelle nous pourrions définir la structure interne type de toutes les autres unités. Une fois cette première leçon terminée, nous aurions pu ensuite la mettre en ligne sur Moodle, afin de nous assurer que toutes les tâches puissent être programmées comme nous nous l'imaginions, et mettre en avant les problèmes éventuels que nous n'aurions pas envisagés.

Lors du développement de cette unité, dont le scénario pédagogique est présenté dans l'Annexe 3, je me suis inspirée du scénario pédagogique, « Hors des sentiers battus », qui avait été créé par des étudiants de M2 de FLE à distance de l'Université de Grenoble. J'en ai modifié la structure, la tâche finale puis ajouté des documents et activités afin de respecter le tableau des contenus

La tâche ciblée à la fin de cette unité consiste à organiser un voyage avec un autre étudiant ayant le même profil de voyageur. La réalisation de cette tâche finale est l'aboutissement d'un parcours composé de différentes étapes à savoir : découvrir les

voyages alternatifs, en particulier les voyages collaboratifs, définir son profil de voyageur, rédiger son profil sur un site de couchsurfing, trouver un étudiant qui ait le même profil de voyageur pour enfin organiser avec lui un voyage.

Le tableau suivant synthétise les différents objectifs pragmatiques et linguistiques de l'unité :

<b>Objectifs communicatifs et pragmatiques</b>	<b>Contenus grammaticaux</b>	<b>Contenus lexicaux</b>	<b>Phonologie</b>
Exprimer des affinités Exprimer des impressions Exprimer des sentiments Décrire son logement Demander et donner des informations sur ses goûts, son caractère et ses habitudes	Le futur composé La construction verbale des formes ça m'irrite, ça me plaît Avoir l'air, trouver que + COD + adjectif	Le voyage collaboratif L'habitat ou le logement Le lexique des sentiments et de l'impression	Le découpage syllabique L'enchaînement : s'entraîner à reproduire le rythme du français

Figure 1 : Objectifs pragmatiques et linguistiques de l'unité 3

La progression au sein de cette unité a été découpée de la manière suivante :

<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Mise en route</u> : introduction de la thématique et du lexique</li> <li>• Activité 1 : CO + PO individuelles</li> <li>• Activité 2 : CE de prospectus de voyage + exercices sur le lexique</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>En contexte</u> : Approfondissement du lexique et de la thématique, présentation en contexte des différentes structures</li> <li>• Activité 1 : CE d'un article sur le voyage collaboratif + CO d'un reportage télévisé sur le couch-surfing</li> <li>• Activité 2 : CE test de personnalité pour se définir en tant que voyageur</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Formes et ressources</u> :</li> <li>• Activité 1 : CE + CO profils de couchsurfeurs + PE et PO dans lesquelles les</li> </ul>

apprenants sont amenés à donner leurs impressions

- Activité 2 : PE questionnaire à remplir sur ses affinités
- Activité 3 : CE de la description de logements + exercice d'appariement, PE décrire son propre logement
- Activité 4 : CO d'un message sur un répondeur qui présente le programme des activités prévues pour les vacances + activité qui consiste à compléter un agenda à partir de cette écoute, PE rédaction d'un programme d'activités
- Activité de synthèse : remplir son propre profil sur un site de couchsurfing
- Activité de phonétique : le découpage syllabique

#### Tâche

- Etape 1 : se présenter sur un forum, se décrire en tant que voyageur, puis rechercher un partenaire ayant des points communs et former des binômes
- Etape 2 : rencontrer son partenaire sur Adobe Connect afin de discuter des détails du voyage et de sa planification
- Etape 3 : réaliser individuellement une vidéo pour présenter le projet de voyage mis au point avec son partenaire, puis visualiser les vidéos des autres étudiants et voter pour son projet favori

Figure 2 : Progression de l'unité 3

## **2. Commentaire et justification du choix de la structure**

Cette première version de l'unité comporte donc quatre parties : mise en route, en contexte, formes et ressources et tâche finale. Le découpage correspond à celui opéré dans le manuel NRP.

La première étape « mise en route » est essentiellement réceptive. A travers la lecture et l'écoute de divers types de documents, les apprenants sont amenés à se familiariser avec la thématique de l'unité, à réactiver le lexique qu'ils maîtriseraient déjà et à en introduire du nouveau. La thématique est amenée de manière globale. La réception n'est pas simplement passive puisque des activités de compréhension viennent appuyer la compréhension des apprenants, en les amenant à rechercher l'information de manière ciblée. Cela constitue pour eux une première occasion de manier les outils lexicaux et grammaticaux dont l'emploi sera approfondi au cours de la suite de l'unité.

L'étape suivante est toujours d'ordre principalement réceptif, mais cette fois, les documents, en plus de fournir de manière plus approfondie le lexique et les structures nécessaires à la réalisation de la tâche, ont un caractère informatif essentiel. Si nous prenons pour exemple notre leçon 3, les documents choisis permettent aux apprenants de découvrir le voyage alternatif, et de mieux percevoir les différents types de voyages collaboratifs. Enfin, le test de personnalité permet à l'étudiant de se définir en tant que voyageur. Dans l'étape de recherche d'un partenaire, le résultat de ce test sera utile à l'apprenant lors de la rédaction de son profil de voyageur.

Une fois encore, les documents sont accompagnés d'activités de compréhension. De plus, de courtes activités de production orale et écrite sont introduites. Elles amènent l'apprenant à se positionner subjectivement quant à la thématique, et ainsi à se placer en tant qu'acteur social auquel on demande de réagir à un sujet de société. De la même manière le test de personnalité vient appuyer l'implication émotionnelle de l'apprenant dans la leçon ce qui peut avoir un effet positif sur sa motivation.

Dans la partie « formes et ressources », la focalisation des objectifs se concentre tout particulièrement sur les structures linguistiques. Pour cela, un document fabriqué regroupe les structures dont l'acquisition doit être effective à la fin de l'unité, mais également pour la réalisation de la tâche finale. Il s'agit des profils de différents voyageurs sur un site de couchsurfing.. Une activité de synthèse et préparatoire à la première partie de la tâche finale, qui consiste en la rédaction d'un tel profil, cible l'ancrage de ces structures.

Dans cette leçon, la partie « formes et ressources » présente quatre objectifs principaux :

- Formuler ses impressions sur une personnes (à partir de la lecture de son profil sur internet)
- Faire part de ses goûts et affinités
- Décrire son logement
- Mettre au point un programme d'activités

Enfin, la tâche constitue la synthèse de la leçon et amène les apprenants à se réapproprier toutes les compétences nouvellement acquises dans un projet dont ils sont les acteurs.

### 3. Place de l'oral

A ce niveau d'avancement du projet, la manière dont je souhaitais intégrer les activités de production orale n'était pas encore définie clairement. Je me trouvais dans un processus de réflexion, et je n'avais pas encore nettement formulé le choix de favoriser l'interaction orale asynchrone par rapport à l'interaction orale synchrone.

Comme nous pouvons l'observer dans le scénario pédagogique de cette première leçon (Annexe 3), la production orale est présente sous différentes formes :

Figure 3 : Place de l'oral dans l'unité 3

Mise en route
Activité 1
Question 2 : Après avoir visionné une vidéo, l'apprenant est amené à répondre à une question ouverte par le biais de l'outil PoodLL. Les éléments de réponse sont fournis par le document. L'idée est d'amener l'apprenant à réagir oralement à chaud à un document, comme cela pourrait avoir lieu en présentiel. Ce qui est ciblé est sa capacité à justifier ses réponses à partir du document source.
Question 3 : Dans cette nouvelle question, l'apprenant est invité cette fois-ci à exprimer un point de vue personnel en rapport avec la vidéo qu'il vient de voir. Il doit dire s'il aimerait lui aussi voyager de la manière présentée dans le document.
Activité 2
Question 2 : Après la lecture de différentes brochures de voyage, exprimer un jugement sur les différentes formules proposées. La réponse à cette question ouverte doit encore une fois être justifiée à l'aide des informations fournies par le document.
Question 3 : Réagir à un enregistrement, dans lequel <b>une personne fictive</b> fait partager ses habitudes de voyage et réagit aux prospectus. A la fin de ce message, la personne fictive interpelle l'apprenant et l'invite à son tour à réagir au document en fournissant également des informations sur la manière dont il voyage.

En contexte
Activité 1
Il s'agit là du même principe qu'évoqué précédemment à l'activité 2 – question 3, puisque l'apprenant est encore une fois invité à réagir au message d'une personne fictive.

Formes et ressources
Activité 1
Après avoir parcouru les profils de différents couchsurfeurs, puis écouté les messages audio qui lui ont été envoyés, l'apprenant est à son tour amené à enregistrer un message audio à destination du couchsurfeur avec lequel il a le plus d'affinités, selon les modèles présentés.
Phonétique : Dans cette partie, la production orale a pour objectif de travailler la prononciation en elle-même, et non pas l'acquisition de compétences communicatives. Les apprenants ont alors pour consigne de reproduire des énoncés en respectant les enchainements. Cependant, l'activité est contextualisée et reste dans le thème de l'unité. L'apprenant doit en effet donner les différentes dates et heures d'arrivées de couchsurfeurs.

Tâche finale
La première étape de cette tâche finale consiste pour l'apprenant à enregistrer un message audio pour se présenter en tant que voyageur aux autres étudiants, puis à envoyer un message à l'étudiant avec lequel il aurait le plus d'affinités.
Au cours de l'étape intermédiaire de la tâche finale, les binômes une fois formés ont pour consigne de se rencontrer par le biais d'un outil de visioconférence afin de discuter et de prendre les décisions nécessaires à la planification des grandes lignes d'un projet de voyage.
L'étape finale de la tâche a pour objectif de réaliser une vidéo dans laquelle les apprenants enregistrent individuellement leurs projets de voyage. Il s'agit donc ici d'une production



orale en monologue.

La production orale dans cette unité prend donc différentes formes. Les apprenants sont amenés à produire des discours monologiques et en interaction, de manière synchrone et asynchrone avec différents objectifs pragmatiques (réponse à une question portant sur un document, expression d'une opinion, d'une habitude, recherche d'un partenaire, négociation et prise de décision ...).

La portée des messages est dans certain cas fictive, et dans d'autres réelle, puisque ceux-ci s'inscrivent dans le cadre d'une tâche, et ont un interlocuteur réel. Lorsque les apprenants doivent réagir aux messages de personnes fictives, le caractère interactionnel perd de sa teneur et la production de l'étudiant s'inscrit davantage dans le cadre d'une production monologique.

Après réflexion, j'ai émis l'hypothèse que cet aspect artificiel de l'interaction risquait alors d'entraver la motivation des apprenants qui pourraient ne pas saisir l'intérêt d'interagir avec un « robot » ou un répondeur automatique. L'objectif était pour moi, quand j'ai eu l'idée de mettre en place ce type d'interaction artificielle, de reproduire les moments d'échanges qui viennent prolonger certaines tâches lors d'un cours en présentiel. En effet, il est toujours productif, pour approfondir les activités qui accompagnent la compréhension d'un document, ou de systématisation d'un contenu linguistique, d'introduire une activité orale d'ancrage des contenus, qui amène les apprenants à se les approprier par le fait qu'ils expriment une opinion personnelle ou racontent une expérience personnelle.

Après cette première prise de distance qui m'a fait prendre conscience de l'erreur de déclencher des interactions artificielles pour reproduire ces phases de cours en présentiel précédemment décrites, j'ai décidé de conserver la forme initiale en l'imputant de son aspect artificiel.

Pour cela, j'ai choisi de déplacer ces « interactions » vers les forums et de proposer des activités au cours desquelles les apprenants n'échangeraient plus avec une personne fictive, mais entre eux. La version actuelle de Moodle offre la possibilité d'effectuer directement des enregistrements audio, sans avoir à téléverser sur la plateforme un document audio externe et le joindre à une intervention écrite sur le forum. Nous pouvons affirmer, que les interactions sur forum, qu'elles soient écrites ou orales, ont la particularité

de s'étaler dans le temps. L'avantage est évidemment le fait de garantir une flexibilité maximale aux apprenants, mais l'aspect négatif réside dans le risque de ralentir la progression des étudiants qui souhaitent avancer rapidement dans la leçon.

La solution que j'ai envisagée était donc de placer ces activités d'interaction orale asynchrone quelque peu en marge de la progression, de manière à ce qu'elles conservent un lien direct avec celle-ci, mais n'aient pas d'effet négatifs sur la réalisation du reste des activités ou de la tâche finale. C'est-à-dire que même si elles constituent un travail préparatoire à la tâche finale, elles ne doivent pas préposer être une étape à terminer avant de pouvoir passer à la suivante. Un apprenant n'est alors pas contraint d'attendre les réponses des autres apprenants pour réaliser les activités qui suivent, ou la tâche finale ; il n'est ainsi pas bloqué dans sa progression individuelle.

Ces choix et changements dans la manière de concevoir les activités de production orale ont été intégrés à la nouvelle structure des unités, que nous présenterons plus en détails dans les chapitres 12 et 13.

### ***III. Demande d'accréditation***

L'envoi d'un document synthétique ayant pour objectif de rassembler les informations nécessaires à la constitution d'un dossier de demande d'accréditation devait selon notre planification initiale être effectif pour le 15 novembre. Le document mis à disposition de Mme Nicolas Heimann-Bernoussi est disponible en annexe (Annexe 4). Afin de rédiger la demande d'accréditation, il était nécessaire que cette dernière prenne connaissance d'un certain nombre d'éléments concernant le cours : objectifs, contenus et thématiques, charge de travail, organisation et déroulement. L'enjeu de la rédaction de ce document consistait à bien mettre en avant le fait que la charge de travail à fournir justifie l'octroi de 5 ECTS.

Suite à l'envoi du document, Mme Heimann-Bernoussi m'a conviée à un entretien afin d'échanger sur certains points. Selon elle, ce dernier ne contenait pas assez de précisions concernant les modalités d'évaluation formative et l'organisation des phases de présentiel.

En effet, les membres de la commission d'accréditation n'ayant peut-être qu'une expérience minime du domaine de l'apprentissage à distance via internet, il convenait selon elle de leur fournir un maximum d'informations. J'ai de ce fait ajouté les paragraphes suivants au document :

## Evaluation formative :

L'évaluation prendra différentes formes :

Les évaluations autocorrectives : les exercices sur le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison, mais aussi certaines activités de compréhension écrite et orale seront évaluées automatiquement à l'aide des outils de la fonction test de Moodle. L'enseignant pourra prendre contact directement avec l'étudiant en cas de résultat insatisfaisant.

Les productions écrites et finales des taches finales seront évaluées par l'enseignant, mais également pour certaines par les autres étudiants eux-mêmes. Ces évaluations entre pairs prendront la forme de votes, d'évaluations à l'aide de grilles, ou de commentaires.

Les tâches intermédiaires de production écrite et orale amènent les étudiants à interagir, échanger des informations et développer des points de vue. Ces échanges sont nécessaires pour la réalisation de la tâche. Les participants doivent en effet exploiter les productions des autres étudiants dans la suite de la tâche. A travers ces tâches intermédiaires, c'est la capacité à communiquer et faire passer de l'information qui est évaluée. Si le message produit par un participant, est réexploité par un autre, la capacité à communiquer du premier étudiant peut être évaluée positivement, tout comme la capacité de réception du second. Des formulaires d'évaluation seront mis à disposition des étudiants, pour évaluer les productions de leurs pairs, et identifier et localiser les problèmes éventuels en cas d'échec de la communication.

Le second point à éclaircir concernait la mise en place de séances en présentiel. Selon N. Heimann-Bernoussi, il aurait été préférable de présenter le dispositif comme étant hybride, et non pas tout en ligne, afin d'augmenter ses chances de validation. Comme cet aspect du projet était assez flou pour moi, J-P Hashold étant celui qui devait en définir et assurer le déroulement, j'ai donc décidé de l'interroger directement. Suite à un entretien, j'ai été en mesure de rédiger un paragraphe supplémentaire au document de présentation :

Parallèlement aux unités à traiter à distance, 6 séances de cours en présentiel, d'une durée de 90 minutes chacune, seront proposées collectivement aux étudiants. Au cours de ces séances, un soutien technique et méthodologique leur sera apporté. L'enseignant utilisera également ces séances pour mettre en place des activités de conversation qui viendront approfondir les thématiques abordées en ligne, mais aussi, en fonction des demandes particulières des étudiants, pour éclaircir certains points linguistiques ou effectuer des corrections.

Ce paragraphe reste très vague sur les contenus exacts des séances en présentiel, et sur leur articulation avec les leçons en ligne. De cette manière, cela offre à J-P Hashold la possibilité de procéder à des ajustements une fois le dispositif ouvert aux apprenants. S'agissant en effet d'une première expérience, il est intéressant de conserver une certaine flexibilité pour s'adapter ou intervenir auprès des apprenants, en cas de déroulement difficile ou d'imprévu, comme cela peut être possible dans un cours en présentiel, où l'enseignant doit sans cesse s'adapter au groupe.

Dans le cadre de notre mémoire, les informations réunies dans ce document nous sont utiles pour approfondir la présentation du déroulement de notre formation en ligne. La rédaction de ce document est venue achever ce que nous pouvons définir comme notre première étape de conception. Nous allons maintenant nous intéresser aux réflexions qui nous ont amené à affiner la conception de notre dispositif.

#### **IV. Evaluation et remaniement**

Après avoir terminé l'élaboration de la première leçon, ainsi que sa programmation sur la plateforme Moodle, J-P Hashold, Agnès Hammers et moi-même avons pris le temps d'échanger afin de faire un premier bilan. C'est sur la structure de l'unité test que nous nous sommes essentiellement focalisés. Il était en effet nécessaire de déterminer de manière définitive la structure type selon laquelle seraient organisées les futures leçons que mes collaborateurs et moi devions développer. Nous avons également profité de cette étape d'évaluation intermédiaire du projet pour rediscuter du tableau des contenus.

Très rapidement, la première critique qui a émergé concernait la densité de la leçon. Nous avons donc repensé en profondeur notre dispositif, et décidé de diviser les unités en deux, puis de simplifier et alléger la progression interne.

De cette manière, nous devons passer de 13 unités à 26, à raison de deux par semaine. Chaque leçon s'achevant alors sur une tâche finale moins complexe.

En conséquence, nous avons pris la décision de limiter dans la mesure du possible les tâches à nature collaborative. En effet, avec deux leçons par semaine, le temps attribué à chaque leçon s'est trouvé être réduit. La mise en place de tâches collaboratives, qui ont tendance à s'étaler dans le temps, n'aurait alors pas été réalisable.

Voici le récapitulatif présentant les thématiques et le redécoupage des leçons :

Figure 4 : Redécoupage des leçons et nouvelle progression

Thématique	Unité	Objectifs et compétences visées
I. Prendre en main les outils	Séance en présentiel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Découvrir le programme et le calendrier de la formation</li> <li>- Découvrir les différents outils de la plateforme</li> <li>- Créer un forum pour y échanger des conseils sur l'apprentissage des langues</li> </ul>
1. Pour faire connaissance	1	- Préparer l'interview de son partenaire,
	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Répondre à une interview</li> <li>- Rédiger le portrait de son partenaire à partir des réponses de l'interview</li> </ul>

2. Pour créer un site de recettes en ligne	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présenter plusieurs spécialités de son pays, donner des renseignements sur ces plats</li> <li>- Choisir une recette parmi celles présentées par les autres étudiants</li> </ul>
	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Publier la recette choisie par les autres étudiants sur un blog</li> </ul>
3. Pour découvrir de nouvelles façons de voyager	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se définir en tant que voyageur à l'aide d'un test</li> <li>- Découvrir le voyage collaboratif</li> <li>- Remplir son profil sur un site de couchsurfing</li> </ul>
	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Préparer et présenter un projet de voyage alternatif</li> </ul>
4. Pour trouver un job étudiant	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire son bilan de compétences</li> <li>- Lire des petites annonces et choisir une offre d'emploi</li> <li>- Rédiger son CV</li> </ul>
	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Préparer un entretien d'embauche</li> </ul>
5. Pour imaginer une application qui réponde à un problème du quotidien	9	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire le bilan de son utilisation des nouvelles technologies</li> <li>- Inventer une application pour résoudre un problème du quotidien</li> </ul>
	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Réaliser la publicité de l'application inventée</li> </ul>
6. Pour résoudre une énigme	11	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Résoudre en équipe une enquête à partir du visionnage et de la lecture de différents documents.</li> <li>- Echanger des informations avec son partenaire sur l'enquête</li> </ul>
7. Pour réaliser la carte des souvenirs de voyage des étudiants du groupe	12	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lire et visionner des extraits de carnets de voyages</li> <li>- Rédiger le récit d'un souvenir de voyage dans un pays étranger et le publier sur une carte interactive</li> </ul>
8. Pour discuter des problèmes des étudiants à l'Université de Bochum, et essayer de trouver des solutions	13	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Créer une enquête en ligne sur la qualité de vie des étudiants à l'université de Bochum pour identifier les problèmes des étudiants</li> </ul>
	14	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Essayer de trouver des solutions à ces problèmes au sein de petits groupes de réflexion</li> </ul>
9. Pour organiser un weekend	15	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Echanger sur ses habitudes en matière de loisirs, former des groupes en fonction des intérêts communs en groupe, faire une liste de propositions d'activités à faire dans la région, commenter les différentes propositions</li> </ul>

<p>dans notre ville pour des étudiants français</p>	16	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concevoir et présenter le programme du week-end</li> </ul>
<p>10. Pour réaliser un diaporama avant/avant après sur un fait de société</p>	17	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discuter des grands bouleversements récents de société</li> <li>- Proposer une liste de thèmes et réaliser un diaporama passé/présent/futur</li> </ul>
<p>11. Pour établir un plan de lutte contre le gaspillage alimentaire</p>	18	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prendre conscience du problème du gaspillage alimentaire</li> <li>- Analyser des solutions</li> <li>- Sélectionner des mesures contre le gaspillage alimentaire et présenter son plan d'action</li> </ul>
<p>12. Pour organiser un débat sur le thème de l'information sur internet</p>	19	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Réaliser une enquête sur la manière dont les étudiants s'informent en ligne,</li> </ul>
	20	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Débattre : faut-il varier ses sources d'information ou se limiter aux journaux professionnels ?</li> </ul>
<p>13. Pour faire le bilan de son apprentissage à distance</p>	21	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Réaliser le bilan de son apprentissage du français en ligne</li> </ul>
	22	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Débattre sur l'apprentissage à distance et proposer des améliorations au cours</li> </ul>

Cependant, dans le but de maintenir les échanges oraux entre les apprenants, il a fallu réfléchir à un autre moyen d'intégrer l'interaction orale asynchrone à ce programme construit autour des tâches finales. Nous avons donc repris la piste évoquée précédemment (Chapitre 6 – place de l'oral), qui consistait à ne plus s'orienter vers une tâche finale donnant lieu à une production orale en interaction, mais d'intégrer l'interaction orale au sein de la progression.

### 1. Redécoupage des leçons

Afin d'illustrer la nouvelle version de la structure type selon laquelle une leçon de notre dispositif doit désormais être construite, nous allons reprendre la leçon « pour découvrir de nouvelles façons de voyager » et mettre en avant les changements opérés.

Si nous observons les tableaux synoptiques (Annexe 5) des deux leçons qui résultent du découpage de la leçon « pour découvrir de nouvelles façons de voyager », nous remarquons que la structure de chacune compte elle aussi quatre parties. Cependant,

la partie mise en route qui était assez dense a été remplacée par une partie nommée « introduction ». L'objectif est d'amener la thématique à l'aide d'un petit paragraphe introduisant la leçon et ses objectifs. Ce paragraphe qui constitue une première activité de compréhension écrite en soi permet une réactivation rapide du lexique. Cette première partie s'achève par une tâche fermée autocorrective afin d'ancrer les premiers mots de vocabulaire.

Les parties « mise en route » et « en contexte » ont ensuite été fusionnées, puisque toutes deux contenaient essentiellement des activités à nature réceptive et de travail sur le lexique. La partie « formes et ressources », renommée « lexique et ressources en contexte » a été conservée, ainsi que la tâche.

Les différentes activités ont été réparties entre les deux leçons redécoupées, de manière à ce que les contenus abordés et les compétences ciblées soient réinvesties respectivement dans les deux tâches.

## **2. Mise en ligne**

Afin de s'assurer que toutes les tâches soient réalisables sur Moodle, la première leçon développée dans sa totalité a été programmée sur la plateforme, et cela avant que le redécoupage des leçons n'ait eu lieu. Il s'agissait de la leçon « Pour découvrir de nouvelles façons de voyager ».

La première version a été réalisée principalement à l'aide de l'outil « test ». Cette fonction est la plus complète de Moodle, et permet de programmer différents types d'exercices autocorrectifs ou ouverts, en y insérant directement divers médias (enregistrements audio, vidéos ...). Il est également possible d'enregistrer les consignes oralement, de manière à reproduire les situations de présentiel, au cours desquelles l'enseignant est amené à poser des questions aux apprenants, sans que ceux-ci puissent lire l'énoncé. Les différents outils de la fonction « test » permettent également de créer des questions dont la réponse doit être fournie oralement dans un enregistrement audio.

Grâce à ces outils, toutes les tâches, telles qu'elles avaient été imaginées et décrites dans le script ont donc pu être programmées sur la plateforme. Toutefois, les productions et réponses des apprenants peuvent être seulement consultées par l'enseignant. La fonction « test » n'intègre de la même manière pas d'outil de collaboration ou d'interaction. La réalisation des tâches en interaction nécessite alors le recours aux autres outils (forum, adobe connect, ...).

Comme il n'a pas été possible de créer un seul et unique test par unité, nous avons été amenés à alterner les « tests » et les forums. La présentation de ces différents contenus sur la plateforme n'a pas été aisée. Elle ne permet pas l'organisation des contenus au sein d'une même section selon une progression linéaire, mais seulement leur présentation les uns en dessous des autres, tels une liste entrecoupée de titres ou paragraphes introductifs. Toutefois, il reste possible de restreindre l'accès aux différents contenus en y attribuant des conditions. Par exemple, l'accès à un forum peut être autorisé, sous la condition que les participants aient obtenu un nombre de points minimum au test précédent. Le cas échéant, l'activité suivante n'apparaît pas.

Malgré cette possibilité, la présentation qui en résulte reste assez brouillon (voir Annexe 6), et très chargée au premier coup d'œil. Cela peut nuire à la prise en main des outils, mais aussi à la navigation. Même si l'activation de l'option « suivi des activités » offre aux apprenants la possibilité d'afficher leur progression, il est difficile pour l'utilisateur de voir directement où il se situe, les activités déjà réalisées et celles qu'il reste à faire.

Après en avoir discuté avec H. Neukäter, nous avons décidé de revoir la présentation de cette première leçon test sur Moodle, et d'utiliser une autre fonction mise à disposition par la plateforme : l'outil « leçon ».

Cette fonction, à l'hypertextualité plus importante, a pour avantage d'offrir le choix entre une organisation des contenus selon une progression en arborescence ou bien linéaire. Il est possible d'alterner des pages de contenus avec des pages de questions. En cas de résultat insuffisant à une question, le programmeur de la leçon peut décider de renvoyer automatiquement l'utilisateur à la page contenu précédente, pour qu'il revoie une règle de grammaire ou qu'il relise le document sur lequel sont posées les questions.

Toutefois, la faiblesse de cet outil, qui m'avait fait lui préférer la fonction « test », réside dans le fait que le choix de format des questions qu'il met à disposition est beaucoup plus limité que pour cette autre fonction. En effet, seules les questions de type vrai/faux, QCM, courte réponse, appariement ou composition sont disponibles. Il n'est pas possible de présenter les énoncés des questions ou les consignes sous forme audio, ni pour les étudiants d'enregistrer vocalement leurs réponses, tel que cela avait été prévu dans le script. En ce qui concerne les exercices d'appariement, les outils de la fonction « leçon »



ne permettent pas non plus l'association d'enregistrements audio à des images ou du texte. Toutes les fonctionnalités sont disponibles dans leur version la plus simple.

La seule solution envisageable pour ne pas avoir à modifier les tâches était d'importer des questions préalablement conçues grâce aux outils de la fonction « test », ce que nous avons tenté de faire. Malheureusement, les questions trop élaborées contenant un grand nombre d'images ou d'enregistrements non pas pu être importées correctement. De ce fait, j'ai dû me résoudre à simplifier les exercices imaginés pour les adapter aux outils à disposition.

Pour régler la question de l'interaction, il a également fallu s'adapter, les forums n'étant pas non plus intégrés à la fonction « leçon ». Pour cela, j'en ai créé en parallèle, puis intégré les liens y renvoyant à l'intérieur des pages de contenu. Les consignes étaient données à la fois sur ces pages contenus, et à l'intérieur des forums. Lorsque l'utilisateur clique sur le lien, la page du forum s'ouvre dans un nouvel onglet. Il est alors aisé de reprendre le cours de la leçon en retournant sur l'onglet précédent. L'inconvénient reste cependant qu'il n'est pas possible de rendre « invisible » ces différents forums, ce qui peut rendre l'interface un peu plus confuse.

### **3. Bilan du projet**

Nous sommes au cours des quelques mois de travail parvenus à délimiter les grandes lignes du projet, et à définir la trame de chaque unité. Les leçons que nous avons développées, ainsi que celles dont nous avons fixé les thématiques et objectifs semblent remplir les objectifs principaux que nous nous étions fixés, à savoir être réalisable de manière flexible, et contenir des tâches à caractère actionnel avec des enjeux réels. De plus, tout au long du processus de conception, nous nous sommes efforcés d'octroyer une place importante aux activités de productions orale, et tout particulièrement d'interaction. Les activités d'interaction orale asynchrone nous ont semblé être les plus adaptées à nos objectifs.

La phase d'expérimentation, que nous allons décrire par la suite, viendra nous confirmer si ces aspects sont réellement positifs, et pourra mettre en lumière les éléments qui posent problème. Nous pouvons toutefois à ce stade identifier certaines limites de notre dispositif, tel qu'il se présente actuellement. Tout d'abord, nous pouvons revenir sur notre interface. Moodle est un outil très riche en ce qui concerne les fonctions qu'il met à disposition. Il est toutefois difficile d'y concevoir un cours dont l'interface et la navigation

soit agréable, et la prise en main simple. Moodle s'éloigne à ce niveau donc très fortement d'autres outils disponibles sur internet tels que Google Site ou Weebly, et ne répond donc pas totalement aux besoins d'un dispositif de formation en langue étrangère en ligne. Un second point sur lequel nous pouvons nous interroger concerne la faible place accordée au tutorat. Le cahier des charges était en effet assez vague sur le sujet, de plus, les moyens qui y seront alloués se limitent à une prise en charge hebdomadaire très minime. De la même manière, il nous a été demandé de concevoir un dispositif tout en ligne, alors que nous avons vu que dans les faits, le projet revêtira une forme hybride. La manière dont les séances de présentiel seront intégrées au dispositif devront donc être définies par la personne en charge de ce tutorat.

A ce jour, nous savons désormais que le cours en ligne a obtenu son accréditation et qu'il sera ouvert aux étudiants au premier semestre de l'année universitaire 2016/2017.

## **Partie 4**

-

### **Phase d'expérimentation**

Nous avons vu que l'objectif central que nous nous étions fixé lors de la conception de ce dispositif de formation, était de ne pas reléguer au second plan la production orale, et tout particulièrement l'interaction orale. Les divers outils de Moodle offrent la possibilité de travailler aisément la production orale monologale, et de l'intégrer à des scénarios pédagogiques. Nous pouvons par exemple imaginer une tâche finale où le résultat serait présenté sous forme d'enregistrement vidéo. L'intégration de la production orale en interaction à des scénarios pédagogiques qui doivent être achevés en quelques jours est par contre quant à elle plus délicate. Cela s'explique par le fait que les différents tours de paroles qui composent l'interaction peuvent s'étaler dans le temps.

Tout au long du processus d'élaboration de ce dispositif de formation, nous avons pris soin de mettre en place des solutions pour que l'interaction orale n'en soit pas absente, sans pour autant freiner la flexibilité des apprenants et leur progression individuelle. Toutefois on peut se demander si la manière d'appréhender les échanges oraux en interaction asynchrone et à distance est la même qu'en présentiel.

Kim, nous l'avons vu, suite à son étude sur la production orale asynchrone à l'aide d'un téléphone mobile, concluait que cette manière de travailler permettait certes aux apprenants de travailler leur prononciation, sans pour autant améliorer leur compétence à interagir à l'oral.

Nous avons donc cherché ici à nous intéresser aux méthodes et stratégies utilisées par les apprenants pour réaliser des tâches mettant en œuvre l'interaction orale. Nous nous sommes concentrés à cet effet sur l'expérimentation d'une unité entière de notre dispositif de formation auprès d'un groupe d'apprenants, en nous focalisant sur deux tâches d'interaction orale. Les résultats de ces interactions seront analysés à la lumière des réponses fournies par les apprenants lors d'une enquête par questionnaires.

## **Chapitre 7 – Présentation du processus expérimental**

### ***I. Méthodologie et mode opératoire***

#### **1. Présentation de la méthodologie appliquée**

Il était prévu de procéder à une triangulation, c'est-à-dire de recouper une forme de données, par au moins deux autres afin d'évaluer la précision ou les limites de la confiance à accorder à chacune (Vander Maren 1996). Aux résultats de l'expérimentation du dispositif, c'est-à-dire les productions orales en interaction des apprenants, nous aurions confronté les résultats de notre enquête quantitative, qui aurait ensuite été complétée par une enquête qualitative prenant la forme d'entretiens individuels. Cependant, le faible taux de participation au test de l'unité, ainsi qu'à l'enquête par questionnaire a réduit le nombre de candidats disponibles pour ces entretiens. Mes invitations à y prendre part ont ensuite malheureusement été déclinées par ces derniers, alors que les apprenants y avaient réagi positivement lorsque j'avais pour la première fois évoqué l'idée en présentant le projet. De plus, le fait que le délai accordé pour participer à la session d'expérimentation en ligne avait dû être prolongé, je n'ai pas pu effectuer de relances, comme cela avait été le cas pour moi lors de la phase d'expérimentation et de la réalisation de l'enquête par questionnaires.

Notre phase expérimentale va de ce fait s'organiser autour de deux axes seulement : l'expérimentation des deux tâches d'interaction orale de l'unité testée, puis la réalisation d'une enquête en ligne par questionnaires.

L'enquête par questionnaires a été réalisée à l'aide de l'outil « Google Forms ». Un lien vers les formulaires a directement été ajouté à la fin de la « leçon » sur Moodle. De plus, le lien a été envoyé par mail aux étudiants, et ajouté à tous mes messages de relance.

#### **2. Description du mode opératoire**

Comme le projet de conception du dispositif de formation à distance avait pris du retard, il n'a pas été possible de procéder à l'expérimentation auprès d'un groupe d'apprenants à distance directement à la fin de mon stage. J'ai donc décidé de me concentrer sur une unité, et de la tester auprès d'un groupe suivant un cours de même niveau en présentiel.

La première tentative a eu lieu durant les vacances intersemestrielles de février. Il était prévu qu'une leçon soit testée auprès d'un groupe d'apprenants du cours intensif

A2/B1. Cependant, l'enseignant chargé du cours ayant été malade, la mise en place du processus expérimental a été perturbée, la communication auprès des apprenants étant inefficace. En résultat, aucun participant n'a pris part à la session en ligne.

J'ai donc décidé de mettre en place ce processus expérimental dans l'un de mes groupes. Cela afin de pouvoir gérer plus facilement l'intégration de la session au sein du cours, mais également la communication auprès des apprenants, et si nécessaire d'être en mesure les relancer en cas d'une trop faible participation au processus expérimental.

#### **a. Description du groupe d'apprenants**

L'expérimentation a donc été mise en place dans le cadre de mon cours intensif de niveau A1/B1, programmé au deuxième semestre. Ce cours a pour rappel comme objectif de couvrir le programme des niveaux A1 et A2 sur un semestre, soit 54 heures en présentiel. La même charge de travail personnel étant attendue de la part des étudiants. (voir chapitre 2).

Ce cours s'adresse en priorité à des étudiants possédant déjà quelques connaissances de base en français. Cependant, il est également ouvert aux étudiants qui débutent. Il leur est conseillé de se préparer en amont du cours et d'acquérir les bases en auto-apprentissage, puisque nous démarrons à la troisième unité de notre manuel NRP I.

Le groupe de ce cours intensif du 2e semestre 2015/2016, composé au départ de 30 étudiants était très hétérogène. Il était composé d'une dizaine de grands débutants, dont la plupart ont abandonné au cours du semestre. Le reste des autres étudiants avait déjà suivi des cours de français dans l'enseignement secondaire, et les connaissances qui leurs restaient étaient très inégales.

Deux types de profils se sont rapidement distingués. Tout d'abord les apprenants très à l'aise à l'oral, la plupart n'étant pas de vrais débutants. Puis, les apprenants plus discrets à l'oral mais très productifs à l'écrit, un peu déconcertés par la méthode actionnelle et les tâches proposées par notre manuel.

Mis à part deux étudiantes âgées de plus de trente ans, l'âge du groupe se situait entre 20 et 30 ans. Les apprenants suivaient des cursus dans des domaines de spécialités différents, et se trouvaient à différents stades de leur parcours universitaire : du premier semestre au doctorat.

## **b. Programmation du processus d'expérimentation**

Puisqu'il s'agissait d'un cours couvrant les niveaux A1 et A2 sur treize semaines, la leçon test a été programmée au milieu du semestre de façon à ce que les étudiants aient atteint le niveau A1 peu avant l'expérimentation. De cette manière, le niveau des apprenants à ce moment du semestre correspondait au niveau estimé à cette étape du cours en ligne. La leçon testée apparaissant en effet selon notre progression, la troisième semaine.

La leçon test a été proposée aux étudiants en remplacement d'un cours en présentiel. Il aurait été possible de réaliser cette expérimentation dans une salle informatisée, au créneau du cours habituel. De cette manière, les étudiants auraient été contraints d'y participer. Cependant, il est prévu que dans le cadre du dispositif de formation à distance, chaque leçon soit réalisée en 4 jours environ. Réduire le temps disponible à 3h seulement aurait fortement modifié le mode opératoire des apprenants, mais également faussé la dynamique des interactions. Les résultats observés auraient ainsi été trop éloignés de ce qui aurait pu être observé dans la cadre de l'expérimentation du dispositif dans des conditions réelles. De plus, le fait de laisser les apprenants libres de réaliser cette leçon de manière autonome, permet de mieux considérer la manière dont les apprenants font usage de la flexibilité temporelle que leur offre ce type de dispositif, mais également de mettre en lumière les difficultés éventuelles qu'ils peuvent éprouver à comprendre les tâches.

Les apprenants du groupe maîtrisaient déjà pour la plupart la plateforme Moodle puisque deux séances de rattrapage de cours leur avaient été proposés. Le règlement stipule dans ce cas, que la non réalisation des activités en ligne est sanctionnée par une absence. Rappelons que le règlement du ZFA autorise les étudiants à manquer au maximum 25% des cours, au-delà de quoi ils ne sont pas autorisés à participer à l'examen. Ceci devait donc logiquement pousser les étudiants à considérer cette expérimentation avec sérieux et à y participer comme s'il s'agissait d'un cours normal, et non de travail supplémentaire sans lien avec le cours.

Pour ma part, je les ai informés que le ZFA souhaitait ouvrir un nouveau cours en ligne, et qu'il était pour cela nécessaire de tester une leçon afin de s'assurer que les participants effectuent les tâches de la manière attendue par les concepteurs.

L'unité testée dans le cadre de l'expérimentation, et que nous allons présenter dans la partie suivante a été mise en ligne et ouverte aux apprenants le 26 mai 2016. Il était convenu que les apprenants doivent en achever toutes les tâches avant le 31 mai, date du cours suivant. De cette manière, cela correspondait au temps qui aurait été imparti dans la situation réelle du cours en ligne.

Malheureusement, malgré le fait que les apprenants avaient été avertis que la non-participation à cette session en ligne serait sanctionnée par une absence, le taux de participation s'est révélé être très insatisfaisant. En effet, seuls deux apprenants y ont pris part, et cela de manière incomplète.

Afin de rassembler le plus de matière possible à analyser, j'ai dans un premier temps décidé d'offrir un délai supplémentaire, et de relancer les apprenants par le biais d'un message collectif dans un forum. Ce premier message de relance publié le 4 juin, j'ai réitéré la procédure avec un second message mis en ligne le 14 juin, ponctué par des rappels réguliers lors des cours en présentiels. Les étudiants manifestaient alors leur bonne foi et m'avançaient un bon nombre de raisons pour justifier le fait qu'ils n'avaient pas pris part aux activités en ligne.

Les effets de ces deux relances se sont faits en partie sentir, puisqu'un plus grand nombre d'étudiants a participé aux activités, avec pour bémol qu'ils l'ont fait partiellement. J'ai donc décidé le 02/07 d'envoyer individuellement un email à chaque étudiant, en leur listant les activités qu'il leur restait à faire.

Au final, ce sont 7 apprenants qui ont répondu à l'enquête en ligne, 9 qui ont réalisé la majorité des activités, et 3 seulement dans leur totalité. Cela reste certes très minime en comparaison avec les 30 étudiants qui avaient démarré les cours, et les 18 apprenants qui ont passé l'examen final. Toutefois, les résultats de l'enquête et les productions orales des apprenants permettent tout de même de formuler certaines remarques, et de tirer quelques conclusions sur lesquelles nous nous attarderons dans la suite de cette analyse.

Le fait que la participation des étudiants aux diverses activités se soit étalée sur plusieurs semaines ne permet pas d'observer le comportement des apprenants et leurs interactions sous une contrainte temporelle identique à celle qui aurait eu lieu en situation d'apprentissage en ligne réel. Cependant, la nature, le contenu et la qualité des interactions, ainsi que les stratégies mises en place peuvent être analysés de la manière attendue.



## ***II. Présentation de l'unité expérimentée***

### **1. Présentation de la leçon**

L'unité qui a été testée a intégré les modifications décidées lors de la première évaluation du dispositif, et qui ont été présentées dans le chapitre 6. Il s'agit d'une unité introduite la troisième semaine du cours. Elle résulte de la division en deux unités distinctes d'une leçon que j'avais commencé à développer juste avant de prendre la décision de basculer de 13 à 26 leçons.

La tâche finale de la leçon consiste à présenter des spécialités culinaires dans un forum, puis à choisir pour chaque étudiant, celle qui leur plairait le plus parmi les spécialités présentées. A l'origine, il s'agissait là d'une étape intermédiaire de la tâche de l'unité avant sa division. La tâche finale complète consistait alors à créer un blog de recettes de cuisine. Chaque étudiant devait pour cela présenter une liste de plats, et en donner la composition. Lors de l'étape suivante, les apprenants avaient pour consigne de choisir, parmi les propositions de chaque participant, la spécialité qu'ils auraient préféré goûter. Celle recevant le plus de votes devaient alors être publiée sur le blog du groupe.

Même si cette tâche a été intégrée à deux unités différentes et a donné lieu à deux tâches finales distinctes, les recettes des spécialités sélectionnées en amont seront tout de même celles rédigées lors la tâche suivante. Cependant, ce détail n'était pas précisé aux étudiants lors de notre expérimentation puisque ceux-ci avaient accès à une unique leçon isolée du dispositif.

La leçon qui nous intéresse se focalise sur l'acquisition du lexique des aliments et de l'emploi des articles partitifs, de l'expression de la quantité, mais cible aussi un approfondissement de l'expression du goût. Lors de la tâche finale, les apprenants doivent ainsi être en mesure de présenter brièvement quelques spécialités culinaires, en en donnant la composition, puis d'exprimer leurs préférences en matière alimentaire. Dans la leçon qui suit, c'est le lexique de la cuisine (modes de cuisson, préparation des recettes) qui est abordé, puis l'impératif et l'expression des instructions pour ce qui concerne l'aspect grammatical. De cette manière, les apprenants possèdent à l'issue de cette dernière toutes les compétences nécessaires à la rédaction d'une recette de cuisine.

## **2. Découpage de la leçon**

La leçon dont le script se trouve en Annexe 7 intègre les changements que nous avons présentés au chapitre 12 et s'organise autour des quatre parties suivantes : introduction, ancrage, lexique et ressources en contexte puis tâche finale.

L'introduction amène la thématique en abordant l'idée du lien étroit entre la cuisine d'un pays et sa culture. La tâche en effet revêt un aspect interculturel qui est mentionné dans cette introduction, puisque les apprenants sont invités à présenter des spécialités culinaires de leur pays. Rappelons qu'à la RUB, les groupes d'apprenants sont très mixtes et sont constitués d'un nombre important d'étudiants étrangers ou avec des origines étrangères.

L'introduction permet de réactiver le lexique de quelques aliments, mais aussi des adjectifs de nationalité.

La partie « ancrage » se concentre sur la compréhension orale et le lexique des aliments. Il est demandé aux apprenants d'écouter des listes d'aliments à associer au drapeau du pays dont ces aliments constituent la spécialité. A la suite de cela, les apprenants sont invités à interagir à l'écrit sur un forum et à y présenter quelques aliments typiques de l'alimentation de leur pays.

L'interaction orale est ensuite travaillée dans une tâche indépendante de la tâche finale, mais l'y préparant. Les apprenants y sont amenés à présenter les aliments qu'ils aiment et ceux qu'ils détestent. En fonction des goûts des autres apprenants, ils doivent ensuite leur conseiller des restaurants. Ils réinvestissent et approfondissent de cette manière le lexique des aliments, mais également les informations sur les différents types de cuisine obtenues dans l'activité précédente. Cette tâche, sera analysée plus en détails dans notre étude.

La partie lexique et ressource en contexte est introduite par une activité de compréhension écrite qui s'attache à présenter les habitudes alimentaires, et à fournir aux apprenants le lexique des différents repas en France. A la suite de celle-ci, il leur est donné l'occasion de présenter à leur tour les habitudes alimentaires de leur pays et d'interagir autour de cette thématique par écrit dans un forum.

Dans les deux activités suivantes, on y trouve un extrait fabriqué de magazine féminin dans lequel sont présentées des spécialités culinaires du nord de la France, avec la liste des ingrédients qui les composent. Il s'agit là du document support qui sert de base à

diverses activités de compréhension écrite et de production orale dont l'objectif est la systématisation et l'ancrage de l'utilisation des articles partitifs ainsi que de l'expression de la quantité.

L'expression de la quantité est approfondie dans d'autres activités diverses, telles que la vérification d'une adéquation entre le contenu d'un frigo et d'une liste de course, d'une liste de course à compléter en fonction des recettes présentées et des aliments disponibles, mais également d'un exercice d'appariement sous forme de prospectus de supermarché en ligne. L'activité qui vient boucler cette suite d'activités et permettre l'appropriation de l'expression de la quantité et du lexique des aliments par sa mise en application au domaine personnel de l'apprenant et l'authenticité de son enjeu, prend la forme d'une tâche d'interaction orale. Elle constituera le deuxième objet central de notre expérimentation.

Enfin, arrive la tâche finale qui est l'aboutissement de l'unité et permet aux apprenants de réinvestir toutes leurs nouvelles compétences acquises. Elle peut être réalisée sans que les apprenants aient reçu de réponse aux autres tâches de l'unité. De cette manière, les apprenants ne sont pas freinés dans leur progression. Ils peuvent achever l'unité et s'ils le souhaitent revenir en arrière pour prendre part aux autres interactions qu'ils ont entamées dans la leçon.

### **3. La place de l'oral dans la leçon test**

Dans cette leçon, l'oral est légèrement moins présent que dans les autres unités que nous avons pu présenter dans les parties précédentes. Toutefois, nous pouvons justifier cette différence par le fait que les leçons du dispositif, même si elles respectent un découpage prédéfini que nous avons évoqué, peuvent parfois mettre en avant l'une des compétences par rapport aux autres. L'essentiel est que le rapport entre les différentes compétences soit respecté dans l'ensemble du cours.

De la même manière que pour la première unité que nous avons présentée (voir Chapitre 6), nous allons nous concentrer sur les différentes activités de production orale présentes dans cette unité :

Figure 5 : Place de l'oral dans l'unité test

Introduction
Pas d'activité de production orale
Ancrage
Activité 2
Question 3 : exercice d'interaction orale sur forum en deux temps minimum. Les apprenants donnent, dans un message audio, la liste de leurs trois aliments préférés, et des trois aliments qu'ils détestent le plus. Suite à cela, ils écoutent les messages postés par les autres étudiants, et conseillent à au moins l'un deux un restaurant en fonction des goûts exprimés.
Lexique et ressources en contexte
Activité 2
Question 6 : Après avoir observé les photos de trois spécialités régionales, et tenté de dresser la liste des ingrédients des différentes spécialités, puis systématisé l'emploi des partitifs, dire dans un enregistrement audio quelle est la spécialité à laquelle ils aimeraient goûter, en se justifiant à l'aide du ou des ingrédients qu'ils aiment dans ce plat.
Question 7 : Après avoir découvert la liste complète des ingrédients qui composent les quatre spécialités, donner à l'oral dans un enregistrement la liste des ingrédients, sans en préciser les quantités. De cette manière, les apprenants sont contraints d'utiliser les partitifs fraîchement travaillés.
Activité 3
Nouvelle tâche en interaction en deux temps minimum. Il s'agit ici de demander aux apprenants d'établir la liste des aliments qui composent leur frigo. Suite à cela, ils doivent écouter les inventaires des frigos des autres apprenants, et en fonction de celui-ci, leur conseiller des plats à cuisiner. De cette manière, ils réemploient et ancrent, en les

transposant à leur environnement personnel, les structures de l'expression de la quantité.

### ***III. Recueil des données***

Nous avons présenté l'unité qui a été testée auprès d'un groupe d'apprenants en situation d'expérimentation semi-réelle. Désormais, nous allons présenter le type de données que nous avons recueillies lors de cette phase d'expérimentation.

Deux types de données seront analysées :

- Les résultats empiriques de l'expérimentation, à savoir les productions orales des étudiants, ainsi que les données statistiques fournies par Moodle.
- Les résultats de l'enquête quantitative par questionnaire

#### **1. Données empiriques**

Les apprenants ont réalisé les tâches d'interaction en contexte, puisque celles-ci étaient intégrées à la leçon complète. Comme nous l'avons mentionné dans la présentation de l'unité, ces deux tâches en interaction auraient pu être réalisées de manière indépendante. Toutefois, les apprenants ne connaissant pas exactement dans ce cas de figure l'objet de l'étude, leur comportement n'a ainsi pas été influencé, et leur manière de réaliser les deux tâches en interaction s'est rapprochée de celle qui aurait pu être observée dans des conditions réelles et non expérimentales. De plus, il a ainsi également été possible de mettre en parallèle les comportements des apprenants face à ces tâches en interaction, avec leur manière d'aborder les autres types de tâches.

Voici les différents aspects que nous nous attacherons à relever :

- Le comportement des apprenants dans la durée pour l'ensemble de la leçon, et pour les deux tâches en interaction
- Les interactions et leur répartition dans le temps et entre apprenants
- Les productions orales des apprenants

#### **2. Enquête quantitative**

L'objectif de cette enquête par questionnaire, dont les questions sont consultables dans l'Annexe 8, était d'apporter des informations supplémentaires sur les données recueillies lors de l'expérimentation de la leçon. Nous avons donc tenté de concevoir un questionnaire construit de manière à tout d'abord relever des informations sur le comportement des apprenants lors de la participation à cette unité. C'est-à-dire le temps

qu'ils y ont consacré, la fréquence de leurs connexions à la plateforme, la manière dont ils ont navigué entre les différentes tâches. Ensuite, le questionnaire amène les participants à évaluer la difficulté des différentes compétences langagières travaillées. Dans la seconde étape de l'enquête, le questionnaire se focalise séparément sur les deux tâches d'interaction orale, et cherche à déterminer les stratégies mises en œuvre pour réaliser ces différentes tâches. La troisième étape de l'enquête s'attache à interroger les apprenants sur leurs représentations concernant l'apprentissage des langues à distance, en se focalisant sur la compétence de production orale. En effet, selon nous, la manière dont les apprenants perçoivent l'apprentissage en ligne d'une langue étrangère peut s'avérer être un facteur d'explication de leur comportement ou de leur investissement personnel. L'enquête s'achève par des questions générales sur leur apprentissage du français et leurs expériences ou projets d'apprentissage en ligne.

L'enquête a été réalisée à l'aide de l'outil Moodle Forms. Les questions ont été posées en français, accompagnées d'une traduction en allemand. Moodle Forms offre un grand nombre de possibilités concernant la mise en page et l'organisation des questions. Il est possible d'insérer des titres entre les différentes parties de l'enquête, et le format des questions disponibles est riche.

## **Chapitre 8 – Analyse des données**

Nous venons de justifier le choix des données que nous souhaitons recueillir, nous allons maintenant procéder à leur présentation et leur analyse. Pour commencer, nous allons procéder à l'étude des informations et observations relevées lors du processus expérimental pour les différentes tâches. Dans un second temps nous nous concentrerons sur les résultats de l'enquête par questionnaire.

### ***I. Données empiriques : test de la leçon***

Intéressons-nous tout d'abord à la leçon dans son ensemble.

#### **1. Unité entière**

Si on observe les statistiques contenus dans le rapport d'activité du cours de Moodle, il est étonnant de voir le nombre de consultations des différentes activités de la leçon qui nous intéresse : la partie « leçon » a été consultée 736 fois, et le forum 2 jusqu'à 204 fois. Ce dernier est celui sur lequel notre premier exercice en interaction a été proposé.

Si nous comparons ces résultats avec la participation effective aux différentes activités, nous nous rendons rapidement compte que le décalage est très important. 12 étudiants ont commencé la leçon, et 4 seulement ont obtenu plus de 50% de bonnes réponses, les autres ayant tous obtenu 0% de réussite. La note moyenne des étudiants qui ont réellement réalisé cette leçon est de 77,5%, ce qui est au contraire très satisfaisant. On peut donc s'interroger sur les motivations de ces derniers et sur le manque de participation des autres participants du groupe. Il n'est malheureusement pas possible à cet effet de déterminer à l'aide des données fournies par Moodle, si les participants ont obtenu de très mauvais scores parce qu'ils n'ont pas réalisé les activités, ou parce qu'ils ont fournis des réponses incorrectes. La durée moyenne consacrée par les apprenants aux activités de la leçon, c'est-à-dire sans prendre en compte les tâches sur les différents forums, est de seulement 20 min. La durée maximum enregistrée est quant à elle d'1heure 21 minutes, ce qui est correcte, sachant que les activités sur les forums requièrent un temps supplémentaire important. Pour ce qui est maintenant des exercices en interaction, reprenons le forum 2. Nous constatons que 9 discussions peuvent y être relevées, avec cependant 5 réponses seulement au total pour les différents messages. La participation effective aux activités en interaction est donc plus importante que celle de la leçon.

Ces données laissent à penser que l'intention des apprenants de réaliser ces activités était bien présente, puisqu'ils se sont rendus à de nombreuses reprises sur la plateforme, et ont pris connaissance des différentes activités. Cependant la motivation réelle d'y participer et de s'y investir complètement pour aller jusqu'au bout n'était pas assez forte, beaucoup d'apprenants ayant rapidement abandonné. La dynamique de groupe pourrait quant à elle être l'un des facteurs qui expliquerait le taux de participation et d'achèvement plus élevé que pour la « leçon ». En effet, les apprenants peuvent prendre connaissance du nombre de participants aux activités sur forum, et consulter les contributions des autres apprenants. Nous pourrions comparer ces observations avec une piste de danse, où il suffit que quelques personnes se lancent et commencent à danser pour être suivis par les autres. J'ai eu l'occasion de remarquer, au cours de mon expérience des tâches sur forum données à réaliser à des étudiants, que la mise en route prend toujours un certain temps. Cette même remarque avait été émise par notre collègue H. Neukäter, en charge de Moodle au sein de l'équipe du ZFA, lors d'une formation continue consacrée à la plateforme. La formation ayant été proposée en format hybride, ce dernier a pu noter que ce comportement était également observable chez les enseignants qui avaient participé à cette formation. Nous



tenterons d'éclaircir plus en profondeur ce décalage entre l'intention superficielle des apprenants et leur participation effective à l'aide des données récoltées à l'aide de l'enquête par questionnaires.

## **2. Première tâche d'interaction orale : mes trois aliments préférés sont ...**

Concentrons-nous maintenant sur notre première tâche d'interaction orale, au cours de laquelle les apprenants font partager leurs goûts en matière d'alimentation, afin que leurs interlocuteurs leur conseillent un type de cuisine particulier.

### *a. Dynamique et organisation temporelle des productions et des interactions*

Afin de procéder à l'analyse de la dynamique des interactions, nous allons examiner la page d'accueil du forum 2.

*Image supprimée car contenait des données personnelles*

Figure 6 : Page d'accueil Forum 2

En observant cette capture d'écran de la page d'accueil du forum de ce premier exercice en interaction, nous remarquons qu'une durée de plus d'un mois sépare les premiers et les derniers messages postés. De plus, nous nous rendons compte que les premiers messages datent du 5 juin, soit au-delà du 31 mai, date à laquelle la participation au forum devait être clôturée. La répartition dans le temps de ces différents messages permet de montrer l'influence positive des messages de relance, puisqu'il existe des corrélations entre les dates de publication de ces derniers et de ceux des étudiants. Par exemple le premier message de relance du 4 juin a été suivi par la publication de messages

les 5 et 6 juin par les étudiants, celui du 2 juillet par d'autres messages d'étudiants publiés le 6 juillet. Il est par contre plus difficile d'identifier quelque effet de groupe ici.

Si nous nous intéressons maintenant aux interactions en elles même, nous pouvons identifier pour certains messages des quasi-interactions, telles qu'elles sont définies par Henri (1992), c'est-à-dire se limitant à deux actions. Parmi les 9 discussions ouvertes, seules 4 ont reçu une réponse ou plus, l'une d'entre elle en recevant deux. Il n'apparaît aucune tendance quand à une possible relation temporelle entre la publication de la discussion et celle de la réponse. Pour certaines discussions, il s'est écoulé plus d'un mois entre les deux, pour d'autres, seulement quelques jours. L'ordre de publication des messages ne joue pas non plus un rôle particulier. Toutefois, il est possible de remarquer, sans pouvoir prouver que cela ait été intentionnel, le fait que les étudiants ayant l'habitude de travailler ensemble lors des cours en présentiel ont interagi entre eux.

#### *b. Analyse des productions orales des apprenants*

Dans cette analyse des productions orales des apprenants, nous allons tout d'abord nous attarder sur l'identification des marqueurs de l'interaction dans le discours des apprenants, et tenter d'y déceler de possibles marques de spontanéité.

#### **Normes de transcription utilisée**

/ : pause courte

// : pause plus longue

[ ] : transcription phonétique

?? : inaudible

#### **Discussion 1**

TN : j'aime les pâtes la viande de bœuf et les bananes // je n'aime pas le pois l'asperge et le tofu

CQ : salut comme tu adores la viande de bœuf et tu détestes l'asperge et la soja je te [kōsi] la restaurant américain ou espagnol

MG : salut comme tu aimes les pâtes je te conseille la restaurant italien

### **Discussion 2**

MG : je préfère les frites la pizza et les fraises j'aime le moins la cuisine vege [vegetarjiẽ] les tomates et les [ɛskargɔt]

### **Discussion 3 :**

SH : moi j'adore les pâtes avec de poisson comme le saumon ou le thon / j'aime les desserts comme tiramisu les fruits frais comme ?? je déteste le lait et j'aime pas le beurre et ne je je n'aime pas [dɔtut] les moules

LK : (fichier audio non lisible)

### **Discussion 4 :**

CQ : alors comme la plupart des allemands j'aime les tomates ou plus exactement les légumes dans l'ensemble mais je ne veux pas [lesɛr də kote] et j'adore la viande bien et le riz avec des sauces bonnes // presque il n'y a pas de denrée alimentaire que je déteste mais je ne sais pas manger de la [soja] parce que je fasse une allergie à cette // une chose je déteste réellement est // pardon [ẽkɔ̃vjiœ] à mon esprit

### **Discussion 5**

YD : j'adore les riz [ɛt] les légumes j'ai les [nujə] je n'aime pas la viande de bœuf [ɛt] [le] [sɔdʒa] / je déteste les [dʒaməbɔ̃]

LK : Hum bonjour je te conseille euh le restaurant asiatique parce-que là tu peux / manger / le riz et les légumes aussi

### **Discussion 6**

SS : les aliments que je préfère sont tous les [fryts] et [dɛz] légumes et les aliments j'aime le moins est le poisson

### **Discussion 7**

LK : heu pour cui/ [kuwizine] j'aime bien euh le paprika le piment rouge et le curry et/ j'aime pas / euh les vivantes/ des moules et le chou rouge

TN : salut comme tu aimes le paprika et le cu/ le curry mais tu détestes les moules je te [kõsije] un restaurant [inødjen]

### **Discussion 8**

LK : fichier audio non lisible

### **Discussion 9**

GH : moi j'aime euh le [dezer] au chocolat / j'aime le fromage et le viande / je n'aime pas ce/ céleri la nourriture épicée et je déteste artichaut

Les discussions 1, 5 et 7 ont reçu une réponse. Celles des trois discussions contiennent des marques conversationnelles explicites, comme les formules sociolinguistiques « salut » (discussion 1 et 7) ou « bonjour » (discussion 7), qui montrent que le message s'adresse à un interlocuteur. Cependant, pour l'ensemble des discussions, les messages d'ouverture n'en contiennent pas. Seul le message de la discussion 4 semble contenir une marque du destinataire à travers le « pardon ». Cela laisse à penser que lorsqu'ils ont enregistré ce premier message, les apprenants n'ont pas inscrit consciemment leur contribution comme l'ouverture d'une interaction, avec un destinataire bien défini. Au contraire, lorsqu'ils ont enregistré le message de réponse, les apprenants savaient alors concrètement à qui ils s'adressaient, puisqu'ils avaient délibérément choisi leur interlocuteur. Leur discours s'est alors inscrit dans une interaction avérée et le cadre interactionnel s'est pour eux concrétisé.

Pour ce qui est du caractère spontané des différentes interventions, nous observons que les différents messages contiennent assez peu d'hésitations, excepté la réponse de la discussion 5 et le premier message de la discussion 7, qui ont tous les deux été postés par la même personne. Cela nous laisse penser que la majorité des enregistrements, de par le manque de trace de spontanéité qu'ils contiennent, ont été préparés en amont par les apprenants.

Si nous nous intéressons maintenant au contenu des différents messages, nous pouvons tout d'abord noter que les apprenants ont plutôt bien respecté les consignes, avec quelques variations au niveau du nombre des aliments listés. La plupart des contributions sont très brèves, et les apprenants se contentent de donner les informations qui leur sont demandées, en utilisant des expressions simples : « j'aime / j'aime pas/ je déteste ». Seul l'enregistrement de CQ (discussion 4) va au-delà des consignes puisque celui-ci compare ses goûts à ceux des allemands, et parle de ses allergies. Les structures de ses énoncés sont plus complexes, mais comportent également plus d'erreurs.

Les réponses reprennent les informations des messages auxquels elles répondent, notamment la justification du choix du restaurant conseillé. Par exemple « comme tu aimes [...] mais tu détestes [...] », ou « je te conseille [...] parce que là tu peux manger ... ». On observe aussi une adéquation entre les goûts des apprenants et les restaurants qui leur sont conseillés, comme par exemple dans la discussion 7 dans laquelle un restaurant indien est conseillé à l'étudiant qui aime le curry et le paprika (faux-ami désignant en réalité le poivron et non l'épice).

Concernant maintenant la correction linguistique et phonétique, la majorité des erreurs sont d'ordre phonologique. Dans certains cas, et particulièrement dans la discussion 4, ces erreurs viennent entraver la compréhension du message. Le deuxième type d'erreur que nous identifions est de nature morphosyntaxique. Il s'agit essentiellement d'erreurs au niveau du choix des déterminants ou de leur omission, dans des structures plutôt complexes : « les pâtes avec de poissons ». L'erreur provient du fait que les articles partitifs n'ont à ce stade de la leçon pas encore été abordés. Cependant, l'utilisation des articles définis suite à un verbe d'appréciation semble être maîtrisée. Les différents messages contiennent également quelques erreurs de syntaxe « les vivantes des moules » ou de lexique « je ne sais pas manger de soja ». Nous pouvons également noter l'utilisation incorrecte du subjonctif, qui n'est pas censé être connu des apprenants à ce niveau, et qui pourrait s'expliquer par l'utilisation d'un traducteur. D'une manière générale, toutes ces erreurs sont acceptables à ce niveau de la progression des apprenants. En ce qui concerne les erreurs de prononciation, dans le cadre d'une interaction synchrone, elles pourraient donner lieu à des remédiations directes, que ce soit par la négociation du sens entre les interlocuteurs, ou l'hétéro-correction. Dans le cas d'une interaction asynchrone, la négociation du sens semble plus difficile, et les erreurs de prononciation restent figées.

### 3. Seconde tâche d'interaction orale : faites l'inventaire de votre frigo

Pour cette seconde tâche, nous allons procéder au même relevé d'informations que lors de la tâche précédente en interaction, afin de déterminer si nos premières observations et analyses se confirment une seconde fois.

#### *a. Dynamique et organisation temporelle des productions et des interactions*

Observons la page d'accueil du forum 5, lieu d'échange de notre seconde tâche en interaction.

*Image supprimée car contenait des données personnelles*

Figure 7 : Page d'accueil Forum 5

Pour ce forum, mis à part une contribution mise en ligne le 6 juin, à la suite donc de mon premier message de rappel, les autres publications sont postérieures à mon email individuel de relance du début du mois de juillet.

Sur ce forum également, toutes les publications n'ont pas reçu de réponses. Sur cinq fils de discussion, seulement trois ont donné lieu à des quasi-interactions. Encore une fois, un message a reçu deux réponses. L'ordre des messages, et l'espace temporel entre le message et sa réponse ne donnent pas lieu non plus à de possibles interprétations.

Toutefois, en comparant les dates auxquelles chacun des étudiants a publié ses messages sur les deux forums, on se rend compte qu'elles coïncident la plupart du temps. Marco a par exemple publié ses messages et réponses sur les deux forums le 13 juillet, et Ciro le 6 juillet. Seul un étudiant a publié différents messages avec plus d'un mois d'intervalle entre les deux. Cela montre que d'une manière générale, les apprenants ont tenté d'achever l'unité d'un seul trait, sans revenir régulièrement sur les forums pour voir où en était l'interaction, comme c'est le cas lorsqu'une personne participe à un forum de par sa propre volonté.

### *b. Analyse des productions orales des apprenants*

Procédons de la même manière que pour la première tâche en interaction, et tentons de repérer une nouvelle fois les marques conversationnelles, les traces de spontanéité, puis analysons le contenu et la correction linguistique des différents messages. Cette-fois ci, nous nous concentrerons tout particulièrement sur l'utilisation des articles partitifs, qui a été systématisée au cours des activités précédents la tâche.

#### **Normes de transcription utilisée**

/ : pause courte

// : pause plus longue

[ ] : transcription phonétique

?? : inaudible

#### **Discussion 1**

TN : dans mon frigo il y a du lait de la fromage des tomates des saucisses du concombre du [jahurt] et des champignons

CQ : bonjour et pardon je n'ai pas compris tous les [mõt] mais je te conseiller que tu fasses des spaghettis avec une sauce de la lait de la fromage et des champignons

MG : salut je te [kõsej] à préparer le müsli avec le yaourt

#### **Discussion 2**

CQ : dans mon frigo il y a de la fromage du yaourt quatre œufs durs / une boite de tomates du poivre et naturellement 200 kilos de caviar et une demi bovin

MG : salut je conseille à cuisiner les pâtes avec le fromage et les tomates

#### **Discussion 3**

MG : les ingrédients de mon frigo sont huit œufs un litre de lait la charcuterie et un portion de flan

#### **Discussion 4**

LK : dans mon frigo on se trouve un litre de jus de pommes deux cents grammes de tofu deux cents grammes d'épinards deux carottes un verre de la marmelade framboise cinq cents grammes de [yogurt] et un peu de fromage

CQ : bonjour Lennart je te conseiller que tu fasses cuire à la poêle après tu as / faite / euh / après tu as fait macérer le tofu dans l'huile et du condiment pour trentes minutes / pendant le tofu est / à la poêle euh/ pourrais faire une salade de la carotte et du [yogurt] voilà bon appétit

#### **Discussion 5**

YD : mon frigo de l'inventaire comprend une litre de lait un peu de fromage [et] trois œufs / il y a autre le beurre [et] les yaourt

L'observation de ce second corpus nous amène à formuler les mêmes remarques quant aux marques conversationnelles. Lorsque les apprenants ouvrent une discussion, les messages n'en contiennent aucune, ils ne contiennent pas non plus de référence à leur interlocuteur, qu'ils ne connaissent pas encore à cette étape de l'interaction. Ce n'est que lors du second tour de parole qu'apparaissent des formules sociolinguistiques de salutation « bonjour » (discussion 1), « bonjour Lennart » (discussion 4) ou de culture « voilà bon appétit ». Les marques du destinataire sont également identifiables : « que tu fasses » « je te conseille ».

L'absence de spontanéité se fait ressentir de manière plus intense, puisque pour ce corpus, une seule hésitation est perceptible.

Concernant le contenu des différents messages, là encore, les apprenants semblent avoir respecté les consignes, en allant même au-delà. Alors qu'il leur était demandé de simplement nommer un plat à réaliser, un apprenant a tenté d'expliquer (discussion 4) comment cuisiner la recette, venant ainsi anticiper la tâche de la leçon suivante. Les plats conseillés contiennent les ingrédients listés dans l'inventaire, ce qui montre que les quelques apprenants ayant réalisé la tâche jusqu'au bout ont fourni un effort de compréhension des messages, puis se sont prêtés au jeu de la tâche, avec même un trait d'humour (référence au caviar et au bœuf)



Dans cette seconde tâche, le nombre d'erreur phonologique est beaucoup moins important, de même que les autres types d'erreurs. Concentrons-nous sur l'expression de la quantité. Dans la première discussion, le premier message utilise à six reprises des articles partitifs. L'apprenant ne commet alors qu'une seule erreur, due à une inversion du genre du mot « fromage ». Cette erreur est reprise dans la réponse. Dans ce second message, trois erreurs peuvent être relevées. Elles sont causées par une généralisation erronée de la part de l'apprenant de l'utilisation des articles partitifs face à des structures particulières suivies de prépositions, tel qu'ici « une sauce à » et non pas « une sauce + article partitif ».

Dans les conversations suivantes, l'utilisation des expressions de la quantité et des articles partitifs est en grande majorité correcte, avec une seule erreur par message. Le bilan de l'apprentissage des expressions de la quantité dans cette leçon est donc plutôt positif. Les apprenants se les sont en effet appropriés correctement dans cette tâche en interaction.

#### 4. Observation de la tâche finale

Nous allons maintenant comparer la participation à ces deux exercices d'interaction orale, avec celle de la tâche finale. Seulement quatre participants ont pris part à la tâche finale. Il s'agit des mêmes étudiants ayant réalisé la « leçon » jusqu'à la fin, et ayant obtenu des notes satisfaisantes. Cette tâche finale, qui constitue pourtant la finalité de l'unité a rencontré une participation plus faible que les autres forums :

Forum	Nature de la tâche	Nature de l'interaction	Nombre de participants
Forum 2	Conseiller un restaurant à partir des goûts des étudiants	Interaction orale	9
Forum 3	Réagir à un texte sur les habitudes alimentaires des français et présenter celles de son pays	Interaction écrite	6
Forum 4	Dire à quel plat ils aimeraient goûter	Interaction orale	7
Forum 5	Conseiller un plat à cuisiner à un étudiant partir de l'inventaire de	Interaction orale	5

	son frigo		
Forum 6	Tâche finale : présenter des spécialités culinaires	Interaction écrite	4

Figure 8 : Participation des apprenants à la tâche finale

Mis à part le forum 5 qui n'a rassemblé que 5 participants mais donné lieu à de réelles interactions, nous remarquons que la participation aux tâches en interaction orale est supérieure à celle en interaction écrite. Cela peut s'expliquer par le côté ludique de l'enregistrement audio, mais également par l'aspect socio-affectif plus affirmé. En effet, le fait d'entendre les voix de leurs interlocuteurs peut pour les apprenants réduire l'aspect anonyme de l'interface informatisée. Ces deux facteurs ont donc un caractère motivationnel positif, qui influence la participation des apprenants. Toutefois, à cause de la faible participation à l'étude, il convient tout de même de nuancer ces conclusions, qu'il faudrait confirmer à l'aide d'un échantillon plus important.

## ***II. Enquête par questionnaires : présentation et analyse des résultats***

Nous allons pour terminer la phase de présentation des résultats de notre phase expérimentale, analyser les résultats de l'enquête publiée à l'aide de l'outil « Google Forms ». Nous allons les présenter en respectant les différentes parties et l'ordre selon lequel ils apparaissent dans le formulaire. Les résultats complets et chiffrés de cette enquête par questionnaires sont rassemblés dans l'Annexe 9.

### **1. Durée**

La majorité des participants indique avoir consacré entre une et deux heures à la leçon complète, ce qui est largement en dessous des 4 SWS prévus. Un étudiant indique cependant y avoir consacré moins d'une heure, et un autre plus de quatre heures. Alors que plus de la moitié des étudiants a réalisé la leçon en une seule journée, certains avec des pauses plus ou moins longues, d'autres d'une seule traite, l'autre partie dit avoir étalé sa participation sur plusieurs jours. Les comportements sont donc ici assez hétérogènes.

Il est intéressant de voir que la linéarité de la progression recherchée par le choix de l'outil « leçon » n'a pas produit les effets souhaités, puisque presque la moitié des participants n'as pas respecté cette progression. Cette prise d'autonomie au niveau de la progression est confirmée par le fait que les apprenants ont effectué de nombreux retours en arrière. Ils justifient pour la plupart ce besoin de revenir en arrière par le fait de vouloir

relire les documents supports, et la grande majorité pour réécouter les documents audio. La recherche d'un terme précis, ou le désir de refaire un exercice n'ont été choisis respectivement que deux, puis une fois.

## **2. Difficulté générale**

Dans cette partie du questionnaire, nous avons tenté de déterminer la manière dont les étudiants évaluaient le niveau de difficulté globale de l'unité, mais aussi individuellement pour chaque compétence. De plus, il était demandé aux apprenants de comparer le niveau de difficulté de cette session en ligne avec la difficulté globale du cours en présentiel.

D'une manière générale, il ne se dessine aucune tendance. Pour la presque majorité des participants, le niveau de difficulté de la session en ligne correspond à celui du cours habituel. Les reste des étudiants est d'avis partagés, ce qui pourrait s'expliquer par l'hétérogénéité du groupe. En ce qui concerne maintenant le niveau de difficulté ressenti pour les différentes compétences, nous observons que la plus grande majorité considère les activités d'interaction orale comme facile, l'autre moitié du groupe comme difficile. Les trois quarts des participants jugent les activités de compréhension écrite comme étant facile, un tiers comme difficile, et un étudiant comme très difficile. La compréhension orale et la production écrite laissent observer les mêmes tendances, avec les trois quarts des étudiants trouvant les activités associées à ces compétences difficiles, et le reste du groupe facile.

Ces résultats laissent donc penser que la difficulté de l'unité proposée était plutôt adaptée au niveau du groupe, et que les tâches d'interaction orale n'ont pas été ressenties comme irréalisables.

## **3. Activité « Que conseillez-vous ? »**

Concentrons-nous maintenant sur les tâches d'interaction orale, afin de tenter d'identifier les procédures utilisées par les apprenants pour les réaliser.

### *a. Questions générales*

En nous intéressant au temps consacré à la réalisation de cette première tâche, nous observons de grandes disparités entre les étudiants. Un tiers des participants indique avoir réalisé la tâche en moins de 15 minutes. Le reste du groupe a eu besoin de plus de temps,

pour la majorité d'entre eux pas plus de 30 minutes. De plus, les trois quarts des apprenants ont réalisé cette tâche en une seule fois. Le faible temps consacré à la tâche, ajouté au fait de la réaliser d'une seule traite implique donc un faible temps de préparation, notamment lorsque cela ne dépasse pas 15 minutes, incluant la prise de connaissance des consignes et l'écoute des productions des autres étudiants. Cela nous laisse donc penser que cette tâche a été réalisée plutôt spontanément.

Afin de déterminer la part d'intérêt des apprenants quant à la tâche, nous leur avons demandé s'ils étaient retournés sur le forum pour contrôler s'ils avaient reçu une réponse. La moitié d'entre eux a répondu positivement, ce qui montre que la nature de la tâche peut dans une certaine mesure revêtir un aspect motivationnel.

Les apprenants sont en général plus habitués, dans le cadre d'activités d'apprentissage en ligne, à réaliser des activités autocorrectives (en général des QCM). Dans le but de s'assurer que ce type de tâche, qui peut être déconcertant pour les apprenants, n'ait pas posé de difficulté de compréhension, une question a été insérée à cet égard. Les réponses mettent alors en avant des difficultés de compréhension de la consigne, pour la majorité n'étant pas liés à la langue, mais plutôt à la nature de la tâche et à sa mise en œuvre. 40 % des participants ont en effet eu du mal à comprendre exactement ce qu'ils devaient faire.

#### ***b. Première partie***

Notre analyse des procédures mises en œuvre par les apprenants pour réaliser cette tâche a été divisée afin de respecter les différentes étapes : enregistrement initial dans lequel les apprenants parlent de leurs goûts, écoute des messages des autres apprenants, enregistrement d'une réponse.

Les résultats nous montrent que la grande majorité des apprenants portent consciemment leur attention à la correction linguistique, ce qui se traduit par la recherche de vocabulaire ou de structures grammaticales. Seul un étudiant indique s'être essentiellement concentré sur le contenu du message.

Pour ce qui est maintenant de la manière de procéder, nous nous rendons compte, comme nous le supposions, que la moitié des étudiants commence par écouter les productions des autres apprenants. Les procédures ensuite varient selon les étudiants, toutefois, seul l'un des participants indique avoir enregistré son message de manière spontanée sans préparation. Pour ce qui est des autres, deux d'entre eux indiquent avoir

préparé leur texte à l'écrit, et un seul s'est contenté de noter les points principaux. De plus, un apprenant admet avoir appris son texte par cœur.

Comme Kim avait déjà eu l'occasion de l'observer, les apprenants ont tendance soit à répéter leur texte avant de s'enregistrer, et/ou à réaliser plusieurs enregistrements. Mais il se s'agit pas d'une généralité, puisque deux des participants seulement ont répété leur texte, et la moitié d'entre eux a effectué plusieurs prises.

### *c. Deuxième partie*

Lors de l'étape d'écoute des productions des autres apprenants, nous remarquons que la plupart des apprenants se sont appliqués à écouter plusieurs enregistrements, mais pas tous, et à fournir un effort de compréhension. La grande majorité a en effet pris la peine d'appuyer son écoute par une recherche de vocabulaire, puis une partie moindre du groupe a effectué plusieurs écoutes ou pris des notes durant celles-ci.

Pour choisir le message auquel ils allaient répondre, les apprenants ont privilégié en grande majorité la compréhension de celui-ci. Ce choix était pour tous lié au contenu du message.

Si seulement la moitié des participants indique avoir rencontré des difficultés pour comprendre les messages des autres apprenants, ils l'expliquent tous par une mauvaise prononciation de la part de leurs interlocuteurs, ou par une mauvaise qualité d'enregistrement.

### *d. Troisième partie*

Dans cette dernière phase, qui consistait à répondre au message sélectionné, il est possible d'observer de légères variations dans la manière de procéder des apprenants. Toutefois, même si leur façon de préparer leur enregistrement varie de nouveau, que ce soit en rédigeant le texte, prenant des notes, recherchant le vocabulaire ou en répétant, il faut retenir que les apprenants n'enregistrent pas de manière spontanée leur réponse. De plus, la majorité accorde encore une fois plus d'importance au lexique ou la grammaire qu'au contenu en lui-même du message. Toutefois, cette focalisation sur le lexique vient tout de même servir le sens, puisque la majorité indique avoir cherché à produire un message sincère, prenant en compte les goûts de l'étudiants auquel ils souhaitaient répondre.

#### **4. Activité « Faites l'inventaire de votre frigo »**

Pour cette seconde tâche en interaction, nous allons procéder de la même manière, en nous attachant à relever les possibles variations entre les deux tâches.

##### *a. Questions générales*

Cette seconde tâche, qui pourtant exigeait une action réelle de la part des étudiants, à savoir prendre le temps d'ouvrir leur frigo et d'en effectuer l'inventaire, a été réalisée plus rapidement que la première. Tous les apprenants lui ont consacré moins de 20 minutes, et même moins de 10 minutes pour l'un d'entre eux. Nous pouvons peut-être y voir l'effet de l'expérience gagnée grâce à la première tâche. Le fait que cette fois-ci, un seul étudiant indique avoir eu des difficultés à comprendre la consigne confirme cette hypothèse. De la même manière, tous l'ont réalisée en une seule fois, mis à part un étudiant, qui lui l'a achevée en une seule journée. Pour cette activité, les difficultés résidaient plutôt dans le manque de vocabulaire des apprenants. La curiosité à la fin de la tâche de savoir si oui ou non les étudiants avaient reçu une réponse a quelque peu diminué.

##### *b. Première partie*

Pour cette seconde tâche, nous remarquons l'affirmation de la non spontanéité des enregistrements, qui se traduit par des recherches de vocabulaire et la préparation à l'écrit du texte, mais également sa répétition à voix haute.

Il est également intéressant de s'apercevoir, qu'aucun des participants à l'enquête n'a respecté la consigne, et réellement vérifié le contenu de son frigo. Toutefois, ce choix n'était pas motivé par l'envie de se contenter de dresser une liste d'ingrédients quelconque en fonction de leurs compétences linguistiques, puisque deux apprenants indiquent avoir effectué des recherches de vocabulaire pour être en mesure d'exprimer ce qu'ils voulaient dire.

Pour ce qui est de la focalisation linguistique, les réponses aux questions sont partagées, mais une majorité indique toutefois avoir tenté de réinvestir consciemment les nouveaux outils linguistiques, à savoir ici les structures d'expression de la quantité. La même proportion d'apprenants a pour ce fait de nouveau consulté la présentation des outils dans la leçon en revenant aux pages précédentes à l'aide du navigateur.

### *c. Deuxième partie*

Comme pour la première tâche, les apprenants ont montré de l'intérêt et de l'attention aux productions des autres, puisqu'ils se sont encore une fois appliqués à bien comprendre les enregistrements à l'aide de recherches de vocabulaire, de pauses ou d'écoutes multiples. Là encore, c'est le contenu des messages qui a motivé leur choix.

### *d. Troisième partie*

Une fois de plus, c'est la préparation des textes avant l'enregistrement qui se distingue très nettement, ainsi que l'attention portée à la langue. Seul un étudiant sur les trois ayant répondu à la question indique avoir pris en compte la liste des aliments inventoriés par son interlocuteur dans sa proposition de recette, ce qui contraste avec nos observations.

## **5. Utilisation d'outils**

L'enquête montre que les apprenants ont eu recours à divers outils, qu'ils soient papiers ou numériques. Le conjugueur et le traducteur en ligne sont ceux qui ont été les plus utilisés, même si quelques apprenants ont également fait usage des dictionnaires et ouvrages de grammaire ou conjugaison. Il est également intéressant de constater que deux d'entre eux indiquent avoir utilisé des outils d'aide à la prononciation. Les outils de traduction ont essentiellement servi à traduire ou vérifier la traduction de mots isolés, ou de groupes de mots. Cependant, un étudiant indique tout de même y avoir eu recours pour la traduction de phrases ou de paragraphes entiers.

## **6. Vos représentations sur la production orale lors d'un apprentissage en ligne**

Les participants à l'enquête ont en général minimisé les effets d'apprentissage des deux tâches en interaction de la leçon testée. Pour ce qui est de l'apprentissage et de la mémorisation du vocabulaire, les avis sont partagés. La moitié des participants juge l'effet d'apprentissage pas très efficace, et l'autre moitié efficace. La majorité s'accorde cependant à penser que l'effet d'apprentissage s'est avéré positif en ce qui concerne l'amélioration de la prononciation et de la compréhension orale. Au contraire, la majeure partie des apprenants interrogés considèrent ces tâches inefficaces pour apprendre et mémoriser les structures grammaticales.

D'une manière générale, la majorité s'accorde sur le fait que ce type d'activités d'interaction en ligne n'est pas plus efficace que l'apprentissage de l'oral lors d'un cours en présentiel. Ils ne valident pas non plus l'idée que la réalisation d'activités en interaction orale en ligne demande un plus grand effort de concentration que lors d'un cours en présentiel.

Nous avons également demandé aux apprenants d'imaginer la manière selon laquelle ils auraient procédé, s'ils avaient dû réaliser ces mêmes activités lors d'un cours en présentiel. Globalement, les réponses données coïncident avec les observations que nous avons pu rassembler, à savoir préparer leurs interventions orales et se focaliser sur la langue plutôt que sur le sens. Cependant, 70 % d'entre eux indiquent qu'ils auraient également demandé de l'aide à leur enseignant.

Pour ce qui est de l'hypothèse selon laquelle, la réalisation d'activités de production orale en interaction est moins sujette à provoquer de l'anxiété, que lors d'un cours en plénum, elle ne peut être confirmée par les réponses des étudiants, trop hétérogènes.

Toutefois, les apprenants sont tous d'accord sur le fait que selon eux, un cours de langue en présentiel ne peut être remplacé par un cours en ligne. Par contre ce consensus négatif est moins marqué en ce qui concerne le potentiel d'apprentissage de la production orale dans un cours en ligne, avec deux réponses plutôt positives et trois réponses médianes.

## **7. Informations générales**

Ces dernières questions nous permettent de mettre en avant le fait qu'il s'agissait pour la grande majorité des étudiants d'une première expérience d'apprentissage en langue étrangère entièrement en ligne. Celle-ci ne s'est pas pour autant révélée persuasive, puisque seulement 70% des participants à l'enquête se sont dits prêts à s'inscrire à un cours en ligne pour le niveau supérieur dans le même établissement.

Pour terminer l'analyse des résultats, les questions ouvertes incluses dans ces questionnaires nous ont aidé à souligner quelques problèmes, principalement d'ordre technique.



En effet, un apprenant a écrit<sup>2</sup> : « parfois j'ai rencontré des difficultés techniques, parfois je ne pouvais pas accéder à toutes les pages. Il est arrivé que je ne puisse plus accéder au forum lorsque j'y avais déjà posté quelque-chose, ou tout du moins commencé ». Un autre apprenant critique l'organisation des activités entre-elles, et le fait que leur présentation était « confuse », et mentionne des problèmes de navigateur qui l'obligeaient à chaque fois à recommencer les activités.

Deux apprenants déplorent également le manque de dynamique de groupe, et d'interactions. Ils considèrent que cela a pour conséquences de rendre les cours en ligne moins efficaces que ceux en présentiels, et qu'ils en tirent moins de bénéfices.

Nous allons désormais recouper nos analyses issues de l'expérimentation de l'unité avec celles résultant de l'enquête, puis procéder à des interprétations qui nous mèneront ensuite aux conclusions de cette expérimentation.

---

<sup>2</sup> Traduit de l'allemand par mes soins. Texte en allemand consultable dans l'Annexe 9.

## Chapitre 9 –Interprétations et conclusions

Nous venons d’analyser séparément les échanges et les productions des apprenants résultant des deux tâches en interaction de la leçon testée, puis de la même manière, les résultats de l’enquête. Nous allons maintenant approfondir nos analyses en recoupant ces différentes données.

### *I. Motivation et participation des apprenants*

Avant de nous intéresser à la nature des productions issues de ces tâches en interaction, nous allons nous arrêter sur la réalisation de celles-ci, et faire quelques commentaires sur la participation des apprenants.

Le manque de participation des apprenants à cette unité a été très marquant. Afin de maintenir l’expérimentation, nous avons été amenés à opérer des modifications au niveau de la procédure, en accordant des délais. Bien que cela ait quelque peu perturbé le processus expérimental, ce manque de participation nous a permis de mettre en avant quelques phénomènes intéressants. Tout d’abord, nous avons pu déceler une participation plus importante et plus approfondie aux tâches en interaction orale qu’aux autres activités de la partie « leçon », ou même qu’à la tâche finale. Ceci illustre le facteur motivationnel de ce type de tâche au caractère plus ludique, que nous pouvons opposer aux activités autocorrectives classiques.

Nous avons également mis en avant un écart important entre le nombre de visites passives recensées par Moodle et la participation active aux différentes activités. La curiosité et l’intérêt des apprenants étaient bien présents, mais la motivation profonde qui leur aurait permis de passer à l’action manquait. L’enquête nous a aidé à expliquer ce manque de motivation. En effet, des apprenants ont, par l’intermédiaire des questionnaires, mais également lors des cours en présentiel, attiré notre attention sur les difficultés de navigation sur la plateforme Moodle, qui les obligeaient parfois à recommencer certaines activités, ou bien leur empêchaient l’accès aux forums. Ces problèmes sont essentiellement liés au choix du mode « leçon ». Il sera donc essentiel lors de l’ouverture du dispositif d’approfondir la réflexion quant à sa mise en ligne et au choix des outils, afin que l’interface ne vienne pas compromettre l’apprentissage des apprenants. La fonction « test » aurait été certes visuellement moins agréable, mais aurait permis une navigation plus

simple, et plus de flexibilité, puisque l'enquête a montré que les apprenants n'ont en partie pas respecté la progression mise en place.

Les données collectées ont également mis en avant un autre facteur expliquant la faible motivation, à savoir le manque d'interaction, de dynamique de groupe et de feedback direct. Nous avons, de la même manière, montré l'influence des différentes relances individuelles et de groupe, sur la participation des apprenants. Ces deux remarques viennent renforcer le constat mis en avant par de nombreux didacticiens, qui affirment l'importance de l'aspect socio-affectif dans la réussite d'un apprentissage à distance. Les études d'Oliver et Herrington (2001), Mangenot (2003), Lamy et Hampel (2007) et Celik (2008) se rejoignent et montrent le caractère essentiel de la dimension socio-affective et l'importance des interactions en ligne. Le résultat de l'étude de Demaizière (2007), selon lequel un accompagnement tutoral limité en formation à distance entraîne des taux d'abandon habituels énormes autour de 60% vient illustrer ces propos, et rejoindre notre propre constat. Les relances que nous avons effectuées pour encourager les apprenants à participer constituent l'une des tâches attribuées au tuteur, à savoir l'animation des échanges (Mangenot, 2011 : 224). Le rôle des tuteurs dans l'apprentissage en ligne a donné lieu à de nombreuses études. Denis (2003 : 7-8) avait défini sept fonctions opérationnelles, dont la mise en route des actions et l'accompagnement organisationnel, que nous pouvons rapprocher au fait d'avoir invité les apprenants à participer aux interactions au cours de notre phase expérimentale. De la même manière, Nissen (2009 : 7-8) avait entre autres souligné le rôle motivationnel et organisationnel du tuteur.

Lors de la conception de ce dispositif, nous nous sommes concentrés sur la fonction définie par Mangenot (2011 : 224) de « conception et d'aménagement des tâches amenant les apprenants à interagir le plus possible tout en tenant compte de leurs possibilités langagières, de leur disponibilité, de leurs centres d'intérêts ». Toutefois, le cahier des charges que je me suis efforcée de respecter ne prévoyait pas la définition du rôle du tuteur avant l'ouverture du dispositif de formation. En effet, le ZFA ne projetait pas le financement d'heures de tutorat supplémentaires, au-delà des 4SWS hebdomadaires de l'enseignant en charge de la gestion du cours. Il m'était ainsi demandé de développer un dispositif essentiellement autocorrectif, pour lequel les 4 SWS de tutorat effectif seraient principalement affectées à la correction des productions écrites et au support métacognitif et technique. La fonction « animation des échanges » a donc été laissée totalement de côté. Notre expérimentation nous a cependant permis de prendre conscience de son

indispensabilité pour le bon fonctionnement d'un tel dispositif, puisque nous avons été contraints d'introduire cette fonction de manière spontanée et intuitive, en réaction au manque de participation des apprenants.

## ***II. L'interaction orale asynchrone***

Nous avons fait le choix d'exploiter les avantages offerts par l'interaction asynchrone, au dépend de l'interaction synchrone. Toutefois, ce gain de flexibilité qu'offre ce mode de communication a quelque peu été ici exploité de manière un peu trop extrême, puisque la participation des apprenants, comme nous avons pu le constater et en analyser les raisons possibles, s'est avérée être trop légère. De ce fait, les échanges ont eu tendance à s'étaler un peu trop dans le temps. Cependant, nous avons dans la partie supérieure évoqué des remédiations possibles afin d'atteindre le juste milieu, notamment en mettant en place un système de tutorat permettant de cadrer et relancer ces échanges si nécessaire.

Un second point sur lequel nous nous sommes particulièrement focalisés, concernait la spontanéité des messages produits par les apprenants. En effet, nous avons cherché à déterminer si dans le cadre de tâches d'interaction orale asynchrones de ce type, les messages pris individuellement relevaient toujours de l'interaction ou plutôt de la production orale monologale. Afin de distinguer ces deux types de production orale, nous avons cherché à relever la présence de marques sociolinguistiques à caractère conversationnel dans les discours, mais également à évaluer la spontanéité de ceux-ci. Les apprenants nous ont appris qu'ils avaient eu recours à diverses stratégies pour préparer leurs enregistrements : préparation du texte à l'écrit ou prise de notes, recherches linguistiques, répétition du texte, multiplication des enregistrements. Ces informations ont été appuyées par l'absence d'indice de prise de parole spontanée dans les différents enregistrements. Toutes ces tactiques relèvent donc plus de la préparation à une production orale de type monologal, et conduisent davantage à un travail sur la prononciation et la mémorisation du vocabulaire, qu'à un entraînement à la conversation spontanée dans le cadre d'une interaction orale réelle. Toutefois, le fait que les apprenants ont au cours de l'enquête affirmé qu'ils effectuaient également ce travail de préparation préalable lors des activités d'oral en présentiel, vient nuancer le fait que ces exercices d'interaction orale asynchrone en ligne diffèrent totalement du présentiel.

L'observation et l'analyse de notre corpus de productions orales nous ont amené à relever de nombreuses marques conversationnelles, qui apparaissaient lors du deuxième

tour de parole. Cela nous amène à interpréter le manque de marques conversationnelles dès le premier tour de parole par le fait qu'à ce niveau de l'interaction, les apprenants ne connaissent pas encore leur interlocuteur. La tâche relève plus à ce niveau et pour ces derniers du monologue que de l'interaction, ce qui peut également diminuer l'intérêt de celle-ci. Nous pouvons imaginer que si des groupes avaient été initialement formés par un tuteur, le caractère interactionnel des échanges aurait pu être perçu dès le premier message, et la motivation des apprenants par conséquent aurait été plus importante ; l'enjeu étant directement perceptible. Nous aurions également pu introduire une contrainte supplémentaire dans les consignes, à savoir la nécessité pour l'auteur du premier message de réagir aux conseils ou suggestions, en disant s'il trouve que l'idée est bonne ou non par exemple. De cette manière, les interactions partielles seraient devenues totales. Ce prolongement de la tâche n'aurait pas entraîné de dépassement de la charge de travail, puisque les résultats de l'enquête ont montré que globalement, l'unité entière avait requis une charge de travail inférieure à celle normalement exigée. Cela à condition cependant d'encadrer et de dynamiser les échanges à l'aide de tutorat.

Le caractère motivationnel de ce type de tâche a pu être confirmé. Tout d'abord, les apprenants ont majoritairement participé à ces tâches plutôt qu'aux autres activités de l'unité. De plus, ils ont joué le jeu. Même si les apprenants indiquent s'être majoritairement concentrés sur la correction linguistique lors de la réalisation de ces tâches, nous observons une nette focalisation sur le contenu qui se traduit par une adéquation entre les messages initiaux et les réponses, ainsi que par l'originalité ou l'humour contenu dans quelques productions.

Pour finir, que pouvons-nous retenir de cette expérimentation du point de vue des effets d'apprentissage ainsi que de la correction linguistique et phonologique ? La première tâche venait conclure une suite d'activité qui se focalisaient sur l'apport lexical de noms d'aliments. Aucune nouvelle notion grammaticale n'avait été abordée, mais la tâche était l'occasion de réactiver l'expression du goût et l'utilisation des articles adéquats. Les productions ont positivement rempli ces objectifs, et les erreurs relevées étaient supra-niveau. Nous pouvons également noter que pour cette tâche, la majorité des erreurs entendues étaient plutôt d'ordre phonologique. La seconde tâche venait elle conclure une séquence d'apprentissage dont l'objectif était l'acquisition de l'expression de la quantité et des articles partitifs. Nous avons alors pu observer un réemploi satisfaisant des différentes structures dont l'usage venait d'être systématisé. Cela nous amène à affirmer que les

tâches d'interaction orale asynchrone constituent effectivement un bon exercice d'ancrage des structures linguistiques nouvelles, du fait qu'elles se rapprochent de l'interaction orale spontanée en laissant toutefois aux apprenants la possibilité de maintenir une focalisation consciente sur la forme. Ils peuvent en effet avoir recours à divers outils linguistiques ou revenir en arrière dans le cours si nécessaire sans briser le fil de l'interaction. La seule réserve que l'on pourrait poser se rapporte à la correction phonologique. En effet, l'interaction asynchrone ne donne pas lieu à des feedbacks directs sur le sens ou sur la forme, à la différence de l'interaction synchrone. Les interactions synchrones donnent généralement lieu à des séquences d'apprentissage, que Véronique (1992) nomme « séquences potentiellement acquisitionnelles », terme que Berkani (2010 :91/92) reprend en l'utilisant dans le cadre d'interactions entre deux locuteurs non-natifs. Ces SPA sont déclenchées grâce aux feedbacks directs, aux reprises, ou aux séquences de négociation du sens. L'une des discussions que nous avons analysée contenait une ébauche de séquence de négociation du sens, mais n'a pas donné de suite du fait de la nature asynchrone de l'interaction. Dans le cadre d'interactions orales asynchrones, les apprenants ne recevant pas de feedback direct, que ce soit de la part de leur interlocuteur ou de l'enseignant, ces erreurs phonologiques pourraient se cristalliser, pour rejoindre Gass et Selinker (1994). Encore une fois, le problème pourrait se régler en partie par un tutorat plus intensif, qui proposerait des corrections phonologiques en cas d'erreurs graves qui entravent la compréhension du message, à la manière de ce qui a été mis en place dans le cadre du projet « Voice Forum ».

## Conclusion

L'apprentissage des langues étrangères à distance a commencé à se développer depuis de nombreuses années, mais il n'est pas encore formalisé dans tous les établissements de l'enseignement supérieur. Dans les universités allemandes, et plus particulièrement celle de Bochum, comme nous l'avons vu, le virage numérique est passé à la vitesse supérieure, et de nombreux projets voient le jour au sein des différentes facultés. C'est en suivant cette dynamique, et pour répondre à une demande de flexibilité croissante de la part des apprenants, que le ZFA a décidé lancer un projet de dispositif de formation en français tout en ligne.

Nous avons donc mis en place un projet de cours en ligne avec l'objectif de respecter les principes didactiques et méthodologiques définis par le ZFA, et appliqués dans les cours en présentiel. L'analyse de ces cours en présentiel, et du manuel ont fait apparaître l'importance accordée aux tâches de nature actionnelle d'interaction orale. L'enjeu principal de la conception du dispositif de formation consistait donc à accorder la même importance aux interactions orales que lors des cours classiques. Nous avons donc analysé les deux possibilités qui s'offraient à nous, à savoir l'interaction orale synchrone, et l'interaction orale asynchrone, et sommes rapidement parvenus à la conclusion que la mise en place d'un nombre trop important d'activités d'interaction orale synchrone constituerait un frein important à la flexibilité des apprenants. Nous avons donc décidé de nous concentrer principalement sur l'interaction orale asynchrone.

Nos recherches, lors de la délimitation de notre cadre théorique, nous ont permis de mettre en avant les avantages de ce mode de communication. Cependant, les différentes expérimentations menées par les différents auteurs concernaient principalement les interactions par le biais de vidéos. Nous avons ici choisi de nous concentrer sur l'interaction orale uniquement, par le biais du forum vocal, qui garantit plus de flexibilité encore. Après avoir réfléchi à la nature de ces tâches, nous avons cherché un moyen de les intégrer à la progression des différentes unités sans prendre le risque de bloquer les apprenants dans leur progression individuelle. En effet, les interactions sur forums s'étalent en général dans le temps. La solution adoptée consistait alors à détacher ces interactions de la tâche finale des différentes unités, en maintenant leur place dans la progression.

Notre phase d'expérimentation s'est attachée à analyser la dynamique des échanges, mais également la nature de ceux-ci. Nous nous sommes également intéressés

aux stratégies mises en œuvre par les apprenants, et à la forme ainsi qu'au contenu des productions orales prises individuellement. Nous avons pu déceler des marques conversationnelles, et des effets d'apprentissages avérés. Cependant, ces échanges ne peuvent pas être assimilés à des interactions telles qu'elles auraient lieu en présentiel, puisque les apprenants préparaient leurs interventions. De la même manière, les séquences potentiellement acquisitionnelles peuvent difficilement naître de l'interaction asynchrone, et les effets d'apprentissage sur la production orale semblent plutôt résulter de facteurs individuels (préparation, répétitions, prises multiples) qu'interactionnels (négociation du sens, feedbacks, reprises).

Un second aspect, sur lequel nous n'avions pas prévu de nous pencher lors de la planification de cette expérimentation nous est apparu. Le déroulement de la phase de test nous a contraint de le prendre en compte, et il nous semble essentiel d'aborder cet aspect ici. Il s'agit de la place accordée au tutorat. Nous nous étions contentés ici de prendre en compte la fonction de planification des tâches du tuteur (Mangenot), puisque les moyens accordés au tutorat lors du lancement du cours en ligne étaient assez limités et à ce stade pas assez clairement définis par la coordination du projet. Toutefois, il est vite apparu que l'absence de tutorat lors de la mise en œuvre du test de l'unité en ligne s'est avérée être l'une des causes du manque de participation des apprenants. La présence d'un tuteur, tenant le rôle d'animateur qui organise, gère et relance les échanges est essentielle pour la réussite de tâches de cette nature, et leur réalisation dans le temps imparti. Cependant, ce constat contraste avec les intentions initiales de notre projet, mais également de nombreux dispositifs de ce type que nous pouvons voir éclore sur la toile. En effet, les tâches autocorrectives sont très souvent plébiscitées par l'avantage financier qu'elles représentent. Ces dernières malheureusement ne répondent pas aux besoins didactiques dans leur totalité, et ne sont pas toujours très motivantes pour les apprenants.

La mise en place d'un tel projet comme nous venons de le voir, nécessite un grand investissement temporel de la part des différents acteurs. Cependant, cet investissement doit aller au-delà de la conception, afin de permettre la mise en place d'un tutorat qui fournisse un accompagnement adéquat des apprenants. Dans de nombreux établissements, ce type de projet, nous l'avons dit, n'est pas encore sorti du cadre expérimental. Les ressources qui lui sont consacrées au sein du ZFA sont limitées. Le coordinateur des cours de français du ZFA, pour prendre notre projet en exemple, s'y consacre en parallèle de toutes les autres tâches à sa charge. Pour mener à bien le projet, il a eu recours à des



solutions ponctuelles et improvisées pour pallier au manque de ressources : emploi d'une stagiaire, engagement d'un auteur indépendant, et dans le futur recours à des « Etuteur » pour la programmation sur Moodle des cours. Nous pouvons imaginer et espérer, que dans les années à venir, lorsque les dispositifs de formations à distance auront été intégrés aux universités et auront fait leurs preuves, les centres de langue tels que le ZFA détacheront le travail de conception de celui d'encadrement des dispositifs de formation, en se dotant d'ingénieurs pédagogiques, qui se consacreront à la conception et la programmation de tels dispositifs de formation, et de tutorat pour faciliter l'apprentissage. L'essentiel est que les différents acteurs prennent conscience de l'importance du tutorat et du fait qu'il ne faut pas considérer l'apprentissage à distance comme un moyen d'économiser des moyens, mais plutôt comme un outil offrant la possibilité à un plus grand nombre d'apprenants d'accéder à un enseignement flexible. La compétence de l'oral en interaction, dont les apprenants craignent l'absence des dispositifs d'apprentissage à distance en langues étrangères, peut alors tout à fait trouver y trouver sa place, à condition qu'un tutorat adéquat soit mis en place pour encadrer les échanges.

## Bibliographie

Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Didier (LAL). 223 p.

Bange, P. (2005). L'apprentissage des langues. In P. Bange et al. (coord.). *L'apprentissage d'une langue étrangère : cognition et interaction*. Paris : L'Harmattan, 248 p.

Beaudoin, M. (1999). Enseignement de l'oral et anxiété langagière. *Le français dans le monde : apprendre les langues étrangères autrement*, 95-99.

Berkani, D. (2010). L'impact des échanges verbaux dans la diversité contextuelle sur l'apprentissage du lexique en FLE : étude de corpus d'un point de vue interactionniste. *Synergies Algérie*, 11, 85-95

Bidaud, E. et Megherbi, H. (2005). De l'oral à l'écrit, *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 61(3), 19-24.

Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communicationnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe*, 1, 58-73.

Chamot, A. U. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1 (1),14-26. Repéré à <http://e-flt.nus.edu.sg/v1n12004/chamot.pdf>

Champagne-Muzar, C. et Bourdages, J. (1998). *Le point sur la phonétique*. Paris : CLE International

Cohen, A. D. (1996). Second language learning and use strategies: clarifying the issues. Revised version, July 1996, Carla (Center for Advanced Research on Language Acquisition) Working Paper Series 3, University of Minnesota, Minneapolis. 26 pages. Repéré à <http://www.carla.umn.edu/about/profiles/CohenPapers/SBIclarify.pdf>

Cohen, A. D. (2007). Coming to terms with language learner strategies: Surveying the experts In Cohen, A. D. & Macaro, E. (dir.). *Language learner strategies: 30 years of research and practice*. Oxford : Oxford University Press. 29-45. Repéré à <https://sites.google.com/a/umn.edu/andrewdcohen/publications/language-learner-styles-strategies>

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

Cyr, P. (1996). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International, 181 p.

Demaizière, F. (2007). Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage, *Alsic*, 10(1)

Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ?. *Distances et Savoirs*, 1(1), Paris : CNED Lavoisier, 19-46.

Doughty, C. et Long, M. (2003). Optimal Psycholinguistic Environments for Distance Foreign Language Learning. *Language Learning & Technology*, 7(3) 50-80. Repéré à <http://ilt.msu.edu/vol7num3/doughty/>

- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford : Oxford University Press, 387 p
- Ellis R. (2006). The Methodology of Task-Based Teaching, *Asian EFL Journal*, 8 (3), 19-45.
- Fynn, C., Fynn, J. (2005). Défi personnel, défi virtuel ou l'île du multimédia, *Les Cahiers de l'APLIUT XXIV*, La motivation, un moteur dans l'apprentissage des langues, juin 2005.
- Fynn, J. (2007). Aide à l'apprentissage du discours oral dans un contexte de communication asynchrone. *Alsic* [En ligne], 10(1). <http://alsic.revues.org/586>
- Gaonac'h D., (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris : Les éditions Didier.
- Gass, S.M. et Selinker, L. (1994). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys. 173 p
- Guichon, N. et Nicolaev, V. (2009). Caractériser des tâches d'apprentissage et évaluer leur impact sur la production orale de L2. In *Actes du colloque EPAL 2009*, Université Stendhal, Grenoble 3. Repéré à [http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06\\_act/pdf/epal2009-guichonnicolaev.pdf](http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2009-guichonnicolaev.pdf)
- Hareux, I. (2009). *Projet Baladodiffusion*. Repéré à : [https://web.acreims.fr/editice/images/stories/espagnol/PDF/Projet\\_baladodiffusion.pdf](https://web.acreims.fr/editice/images/stories/espagnol/PDF/Projet_baladodiffusion.pdf)
- Henri, F. (1992). Formation à distance et téléconférence assistée par ordinateur : interactivité, quasi-interactivité, ou monologue?. *Journal of Distance Éducation*, 7(1), pp. 5-24.
- Hirschsprung, N. (2005). *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Paris : Ed. Hachette FLE
- Huot, D. & Schmidt, R. (1996). Conscience métalinguistique – Quelques points de rencontre. *Acquisition et interaction en langue étrangère (Aile)*, 8, pp. 89-128.
- Jeannot, L. et Chanier, T (2008). Stratégies d'un apprenant de langue dans une formation en ligne sur une plate-forme audio-synchrone, *Alsic* [En ligne], Repéré à <http://alsic.revues.org/879> ; DOI : 10.4000/alsic.879
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin, 365 p.
- Kim, H.-K. (2014). *Travailler l'oral à travers l'utilisation du téléphone portable et d'Internet* (Thèse de Doctorat, Université de Grenoble). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01180684/document>
- Kim, H.-K. et Mangenot, F. (2011). Apprentissage nomade en langue en Corée et production orale asynchrone. In E. Nissen, F. Poyet, T. Soubrié (dir.) *Interagir et apprendre en ligne* (189-208). Grenoble, Ellug.
- Kintsch, W. (1998) *Comprehension, a Paradigm for Cognition*. Cambridge : Cambridge University Press.

Lebrun, M. (2002). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : quelle place pour les TIC dans l'éducation ?*. Bruxelles : De Boeck, 206 p.

Legros, D. et Crinon, J. (2002) *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin.

Lyster, R. et Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA – A Meta-Analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 265–302. McGill University

Mangenot, F. (2008). Pratiques pédagogiques instrumentées et propriétés des outils : le cas des forums. *Revue STICEF*, 15. Repéré à <http://sticef.org>.

Mangenot, F. (2009). *Ingénierie de la formation à distance via internet – Cours Master 2 FLE*. Université Stendhal, Grenoble

Mangenot, F. (2011) Introduction. Du e-learning aux interactions pédagogiques en ligne. In E. Nissen, F. Poyet, T. Soubrié (dir.) *Interagir et apprendre en ligne (7-20)*. Grenoble, Ellug.

Mangenot, F. et Louveau, E. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris, CLE International.

Mangenot, F. et Soubrié, 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. & Dejean-Thircuir, C. (2009). Modalités de communication pédagogique dans la formation en ligne. In S. Canelas-Trevisi et al. (dir.) *Langage, objets, enseignés et travail enseignant*, Grenoble : Ellug, 335-351.

Marquilló Larruy, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris : Clé International.

Méar, G. (2013). Un dispositif hybride pour l'enseignement du FLE : conception, mise en œuvre et effets sur la motivation des apprenants. In Dejean, Mangenot, Nissen, Soubrié (coord., 2013) juin 2013. *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (EPAL)*

Meldener, S. (2014). *Etude comparée des rétroactions correctives de l'enseignant en situation d'expression orale synchrone et asynchrone – L'exemple de la classe d'allemand* (Mémoire de Master, Université de Lyon). Repéré à <https://sandrinemeldener.files.wordpress.com/2014/07/s-meldener-retroaction-corrective-memoire-pro.pdf>

MOOC *Enseigner et former avec le numérique en langues* : cours en ligne délivré du 2 novembre 2015 au 21 décembre 2015 sur la plateforme FUN-MOOC.

Nissen, E. (2009). Accompagnement dans une formation à distance et dans une formation hybride : analyse de pratiques. In A. Rivens-Mompean & M.-J. Barbot (coord.). *Dispositifs médiatisés en langues et évolutions professionnelles pour l'accompagnement – tutorat*. Séminaire ATENA-L, Autonomie, Technologie Numérique et Apprentissage en Langues. Villeneuve d'Ascq : Université Lille 3, collection UL3 travaux et recherches, édition CEGES, 191-210.

Noelia, B. (2012). *Conception de tâches et d'un guide de l'apprenant pour la plateforme numérique pour l'Alliance Française de San Luis Potosi* (Mémoire de

Master, Université Grenoble). Repéré à <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735655/document>

O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press, 260 p.

Ortega, L. (2007). Meaningful L2 practice in foreign language classrooms: a cognitive interactionist SLA perspective. In De Keyser R.M. (coord.), *Practice in second language. Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge : Cambridge University Press, 180-207.

Oxford, R. L. (2011). *Teaching and Researching: Language Learning Strategies*. Pearson Longman.

Pica, T., Kanagy, R., & Falodun, J. (1993). Choosing and using communication tasks for second language research and instruction. In G. Crookes & S.M. Gass (éds.). *Tasks and second language learning*. Clevedon, UK : Multilingual Matters, 9- 34.

Picard, D. (1992). De la communication à l'interaction : l'évolution des modèles. *Communication et langages*, 93(1), 69-83.

Robinson, P. (2007). Aptitudes, abilities, contexts, and practice. In Dekeyser R. M. (coord.). *Practice in a second language*. Cambridge: CUP. pp. 256-286.

Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. Londres : Longman.

Tang, W. J. (2012). Utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère dans un environnement virtuel multi-utilisateurs en trois dimensions, *Alsic [En ligne]*, 15(2). Repéré à <http://alsic.revues.org/2521> ; DOI : 10.4000/alsic.2521

Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford : Oxford University Press.

Swain, M. (2000). The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue. In Lantolf, J. P. (dir.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford : Oxford University Press. 97- 114.

Vieu, J. P. (2014). *La parole est à vous. Impact d'un site Internet de pratique orale sur les compétences langagières d'apprenants de lycée* (Mémoire de Master, Université de Grenoble).

## Table des annexes

Annexe 1 Calendrier prévisionnel.....	120
Annexe 2 Tableau des contenus du dispositif – Première version.....	122
Annexe 3 Leçon 3 – Première version .....	131
Annexe 4 Document d’informations pour la demande de crédit.....	153
Annexe 5 Tableaux synoptiques de la leçon 3 après découpage.....	157
Annexe 6 Capture d’écran – Mise en page de la leçon 3 sur Moodle .....	160
Annexe 7 Scénario pédagogique de l’unité test .....	161
Annexe 8 Questionnaire de l’enquête .....	175
Annexe 9 Résultats de l’enquête .....	185

## Annexe 1 Calendrier prévisionnel

<b>Echéancier prévisionnel (septembre 2015)</b>			
Action	Date	Objectifs	Acteurs
Conception du cours, et du tableau des contenus	Du 1 <sup>er</sup> au 30 septembre	<b>Définir les thématiques</b> du cours en ligne (13 à la base, à raison de 1 par semaine) <b>Définir la progression</b> globale du cours. <b>Sélectionner les contenus linguistiques et organiser la progression linguistique.</b> Proposer une tâche pour chaque unité afin d'orienter la progression de celle-ci.	Julie Buret
Evaluation du tableau des contenus et révisions	Du 1 <sup>er</sup> au 10 octobre	<b>Evaluer la progression</b> du cours. Contrôler l'adéquation de la sélection des contenus linguistiques avec celle du cours en présentiel. <b>Valider le découpage des unités.</b>	J-P H. Julie Buret
Conception d'une première unité test	Octobre	A partir du tableau des contenus, <b>élaborer une unité test</b> afin de <b>définir la structure</b> (le découpage) <b>globale d'une unité.</b>	Julie Buret
Mise en ligne de la première unité sur Moodle	Octobre	Vérification de la faisabilité des activités imaginées sur Moodle. <b>Test et programmation de la première unité.</b>	Julie Buret
Lectorat, analyse et évaluation de l'unité	Novembre	<b>Définition définitive de la structure type d'une unité</b> , afin de commencer l'élaboration des suivantes à partir de ce premier modèle.	J-P H. AH Julie Buret
Développement et rédaction des unités du cours	Novembre 15 à Janvier 16	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Conception des unités</b></li> <li>- Recherche de documents supports authentiques</li> <li>- Didactisation des documents supports, création de documents fabriqués, rédaction de textes et de scripts pour les activités de CO</li> <li>- Développement d'exercices et activités</li> <li>- Définition des tâches</li> </ul>	Julie Buret AH
Procédure d'accréditation	Avant le 15 novembre	Rédaction d'un document descriptif du projet de cours en ligne destiné à être présenté à la commission d'accréditation de l'Université de Bochum. <b>Envoi de la demande d'accréditation.</b>	N H-B Julie Buret

Lectorat des unités	De décembre à fin janvier	<b>Lectorat</b> des différentes unités, vérification de la progression, remédiation.	J-P H Julie Buret
Analyse, évaluation, remédiation	Février	<b>Evaluation globale du cours.</b>	J-P H Julie Buret
Mise en ligne sur Moodle	Février 2016	<b>Programmation sur la plateforme Moodle</b> des différentes unités  Enregistrement des dialogues, textes et consignes audio	Julie Buret HN Julie Buret J-P. H.
Phase de test	Mars 2016	<b>Test</b> (auprès d'étudiants volontaires, mais également dans les cours intensifs des cours intersemestriels)	J-P. H.
Lancement du cours	Avril 2016 (début du semestre d'été)	<b>Ouverture du cours aux étudiants</b>	J-P. H.



## Annexe 2

### Tableau des contenus du dispositif – Première version

Leçon	Thématiques	Objectifs généraux	Communication et savoir-faire	Compétences grammaticales	Compétences lexicales	Phonologie et prosodie	Supports de communication et typologie textuelle	Notes :
0	<b>Pour prendre en main les outils</b>	Découvrir le programme et le calendrier de la formation. Découvrir les différents outils de la plateforme. Recevoir et donner des conseils sur l'apprentissage des langues	Comprendre des instructions, rédiger un message sur un forum Parler de sa relation avec les langues. Exprimer une motivation, exprimer des difficultés. Donner et demander des conseils	Le verbe trouver+ COD + adj C'est plus adjectif, l'expression du but : pour et parce que L'impératif, devoir au conditionnel	Le lexique des difficultés Les adjectifs qualificatifs (1) Le lexique des outils de communication numérique (le forum, le chat, la visioconférence, envoyer, recevoir, poster un message, répondre ...)	Percevoir/identifier les particularités rythmiques du français : - Comparer les systèmes prosodiques de différentes langues - Accent placé sur la dernière syllabe - Découpage en syllabe	Calendrier de la formation, le règlement du cours, les règles de vie sur un forum, la "notice d'utilisation" des outils de la plateforme	On pourrait imaginer comme tâche finale la création d'un forum pour échanger sur les langues que les apprenants parlent déjà, leurs difficultés, leurs motivations pour ce cours, et demander et donner des conseils sur l'apprentissage des langues.

1	<b>Pour faire connaissance</b>	Préparer l'interview de son partenaire, répondre à une interview. Rédiger le portrait du partenaire.	Saluer, se présenter, demander et donner des informations sur son lieu de vie, ses goûts, son caractère, sa famille, ses loisirs, ses habitudes, présenter quelqu'un.	Les formes de la question, les mots interrogatifs Les différents degrés de l'expression du goût, la construction verbale des formes ça m'irrite, ça me plaît	Revoir les nationalités, les professions, les liens de parenté, l'état civil, les goûts (1), le caractère, la culture et les loisirs	Les liaisons : découvrir les mots phonétiques, les liaisons en t + rejet du hiatus et l'ajout d'un "t" dans les questions Intonation : distinguer la question et l'affirmation	L'interview, le portrait, portraits d'artistes célèbres, devinettes, le questionnaire de Proust	
2	<b>Pour créer un site de recettes en ligne</b>	Proposer plusieurs spécialités de son pays, donner des renseignements sur ces plats, choisir une recette. Publier une recette sur un blog	Demander des renseignements sur un plat, expliquer comment préparer un plat, exprimer une quantité, donner des instructions (2), l'expression du goût et de l'intensité (2)	L'obligation : il faut, revoir les articles partitifs, d'abord, après, ensuite, enfin ... (1), Les pronoms COD : le/l'/la/les. La quantité Rédiger des instructions Outils pour exprimer l'intensité (qu'est-ce que ... ! si, tellement, trop)	Les aliments, les modes de cuisson et de dégustation, les ingrédients et les saveurs Les poids et les mesures, L'expression du goût (2) et de l'appréciation (1)	Les voyelles nasales (les aliments et les adjectifs de nationalité en –ain, -ien)  L'intonation expressive (1) pour exprimer son enthousiasme, sa déception	Recettes de cuisine, vidéos de cuisine, critiques gastronomiques , commentaires d'internautes sur les sites de cuisine, dialogues au restaurant ?	L'idée ici serait de créer un blog avec les spécialités culinaires préférées des étudiants. Afin de créer de l'interaction, chacun pourrait proposer dans un message écrit ou oral plusieurs plats, en les décrivant rapidement, et les autres étudiants devraient en choisir un, en justifiant rapidement leurs choix (exemple : je choisis la ratatouille car j'aime beaucoup les légumes). La recette du plat qui remporte le plus de votes serait publiée sur le blog

3	<p><b>Pour découvrir de nouvelles façons de voyager</b></p>	<p>Se définir en tant que voyageur à l'aide d'un test Découvrir le voyage collaboratif, Remplir son profil sur un site de couch surfing (se présenter et décrire son logement), Présenter son projet de voyage alternatif</p>	<p>Exprimer des affinités, exprimer des impressions, exprimer des sentiments, Décrire l'endroit où nous habitons, Demander et donner des informations sur nos goûts, notre caractère et nos habitudes</p>	<p>Le futur composé, la construction verbale des formes ça m'irrite, ça me plaît</p>	<p>Le voyage collaboratif, l'habitat ou le logement, Avoir l'air, trouver que + COD + adjectif Le lexique des sentiments et de l'impression</p>	<p>Le découpage syllabique, les liaisons en z, t, n r, p, : s'entraîner à reproduire le rythme du français</p>	<p>Test de personnalité, documentaires et articles sur le voyage collaboratif, site de couch surfing, annonces de couch surfeurs dans lesquelles ils décrivent leur logement</p>	<p>Ici je m'inspire d'un scénario d'apprentissage qui avait été réalisé par d'autres étudiants en master. Voici le lien vers ce qu'ils ont fait : <a href="http://horsdessentiersbattus.weebly.com/">http://horsdessentiersbattus.weebly.com/</a> . Pour ce qui est des activités, après s'être définis en tant que voyageurs à l'aide du test, on peut imaginer qu'ils remplissent un formulaire fictif sur un site de couch surfing, dans lequel ils se présentent, se décrivent en tant que voyageur à partir des résultats du test, et décrivent leur logement (car le but du couch surfing est aussi d'accueillir des voyageurs). La tâche finale serait ensuite de présenter leur projet de voyage à l'aide d'une vidéo ?</p>
---	---	---	---	--	---	--	--	---

4	<p><b>Pour répondre à une offre d'emploi (ou pour trouver un job étudiant ?)</b></p>	<p>Faire son bilan de compétences Lire des petites annonces, Choisir une offre d'emploi Rédiger son CV Préparer un entretien d'embauche</p>	<p>Parler de son parcours de vie Evaluer ses aptitudes et ses compétences Situer un fait dans le passé Préparer un entretien d'embauche</p>	<p>Le passé composé, Le participe passé La place des adverbes Les expressions temporelles : pendant, il y a, déjà</p>	<p>Les professions, (le monde professionnel, l'entreprise), la recherche d'emploi, l'entretien d'embauche, le CV, le parcours scolaire/universitaire</p>	<p>Les liaisons interdites</p>	<p>Offres d'emploi, CV, questionnaire/bilan de compétences, extraits vidéos ou audio d'entretiens d'embauche</p>	<p>Ce serait intéressant ici de proposer des tâches imbriquées : 1) faire son bilan de compétences, 2) choisir une offre d'emploi, 3) rédiger son CV et le poster sur moodle 4) choisir un ou deux CV parmi ceux des autres, et préparer une ou deux questions pour un entretien d'embauche en rapport avec le CV, et demander des précisions sur une expérience passée, 5) Répondre aux questions posées par les autres.</p>
5	<p><b>Pour imaginer une application qui réponde à un problème du quotidien</b></p>	<p>S'interroger sur la place que prennent les nouvelles technologies dans sa vie Imaginer une application pour résoudre un problème du quotidien Réaliser la publicité de cette application</p>	<p>Parler de ses habitudes, nommer et présenter des objets et outils numériques Décrire et expliquer le fonctionnement d'un objet ou outil numérique Caractériser des objets/outils numériques et vanter leurs qualités Convaincre, exprimer la cause et le but</p>	<p>ILs pronoms relatifs que, qui et dont, la cause grâce à, à cause de, le but : pour/pour ne pas/pour ne plus + inf,... les Expressions de la fréquence Le pronom y, la formation des mots composés</p>	<p>Les technologies numériques, les couleurs, des formes et des matières, des expressions avec des prépositions (1) : être facile à/ utile pour/ servir à / permettre de</p>	<p>L'intonation expressive (2)</p>	<p>Publicités vidéo, articles de journaux sur les TICE, fiche descriptives techniques d'objets/ d'applications</p>	

6	<p><b>Pour résoudre (mener ?) un énigme policière</b></p>	<p>Visionner des extraits d'une série policière (à voir si c'est faisable) Echanger des informations précises sur des personnes, des faits, des circonstances, résoudre une enquête en équipe</p>	<p>Situer dans le temps (1) Raconter des événements Situer dans l'espace (1) Décrire des personnes, décrire des faits/ des circonstances Demander et donner des informations précises (l'heure, le lieu, etc ...)</p>	<p>Le passé composé, l'imparfait, la concordance des temps (passé composé/imparfait/ être à l'imparfait + en train de + infinitif) Les indicateurs de temps : hier, hier matin, avant, cet après-midi-là, ce jour-là, vers 7h30, à 20 heures environ Les articulateurs chronologiques du discours, (2) (d'abord, ensuite, puis, après, enfin ...), avant + nom, avant de + infinitif, après + nom/ infinitif passé</p>	<p>La description physique, les vêtements Les faits de société</p>	<p>L'opposition [e]/[e à l'envers] j'ai chanté/je chantais</p>	<p>Photos de presse, titres de presse, carnet de notes, interrogatoire, couverture de roman policier, extrait littéraire, extrait de presse, extraits de séries policière</p>	<p>On pourrait ici utiliser la fonction "groupe" de moodle pour séparer les étudiants en deux et leur donner accès à des documents différents. Les étudiants travailleraient en binômes, et chaque membre du binôme serait dans l'un des deux groupes. Le but serait de résoudre une enquête. Chaque groupe aurait accès à des informations différentes mais complémentaires pour résoudre une enquête. Les binômes devraient alors s'échanger les informations obtenues dans leurs groupes respectifs pour faire avancer l'enquête. On peut imaginer un travail à partir d'extraits d'une série policière, ou plus simplement de documents didactisés divers (photos, articles, extraits audio d'interrogatoires).</p>
---	---	---	---	--	--	--	---	---

7	<b>Pour réaliser la carte des souvenirs de voyage des étudiants du groupe</b>	Rédiger le récit d'un souvenir de voyage dans un pays étranger	Situer dans le temps (2) Raconter des souvenirs Situer dans l'espace (2)	Concordance des temps (passé composé/imparfait) dans un récit Les indicateurs temporels (il y a un environ un an, ce jour-là, tout à coup, en 2009, au mois de juillet ...) Les pronoms y et où Les prépositions de localisation devant les noms de pays et de villes	Des outils pour raconter des souvenirs, des rencontres, des incidents La description de paysages	Le découpage syllabique : l'élosion	Extraits littéraires de carnets de voyages, articles de journaux, reportages, blogs	Réalisation d'une carte interactive sur moodle
8	<b>Pour discuter des problèmes des étudiants à l'Université de Bochum, et essayer de trouver des solutions</b>	Créer une enquête en ligne sur la qualité de vie des étudiants à l'université de Bochum pour identifier les problèmes des étudiants, essayer de trouver des solutions à ces problèmes au sein de petits groupes de réflexion	Décrire et comparer l'organisation des universités (des systèmes universitaires ?) françaises ou allemandes (ou d'autres pays pour ne pas se limiter à la culture de la France) Rédiger un questionnaire Faire des propositions	Les formes de la question (2) Le comparatif, le superlatif Faire des suggestions (devoir, pouvoir, falloir au conditionnel)	Le lexique de l'université	L'accent rythmique, expressif et d'assistance pour exprimer des revendications	Témoignages d'étudiants étrangers en France, forums d'étudiants, le système de études en France	

9	<p><b>Pour organiser un weekend dans notre ville pour des étudiants français</b></p>	<p>Echanger sur ses habitudes en matière de loisirs. Former des groupes en fonction des intérêts communs Faire une liste de propositions d'activités à faire dans la région, commenter les propositions (accepter/refuser), Présenter le programme du week-end</p>	<p>Parler de projets, décrire/évaluer un spectacle, une activité, un lieu... Exprimer ses préférences et ses habitudes en matière de loisirs Proposer/suggérer quelque chose, accepter/refuser une proposition/ Situier dans le temps (3)</p>	<p>Les prépositions de lieu : à, au, dans sur, les indicateurs de temps avant, après Des expressions pour suggérer quelque-chose : ça te dit de + inf, si + imparfait</p>	<p>Les spectacles et les loisirs Les moments de la journée Le patrimoine culturel</p>	<p>L'intonation pour marquer l'acceptation ou le refus</p>	<p>Dépliants, affiches, extrait de magazine, reportages touristiques, blog, articles de presse ...</p>	
10	<p><b>Pour réaliser un diaporama avant/avant après sur un fait de société ?</b></p>	<p>Discuter des grands bouleversements récents de société Proposer une liste de thèmes (exemple : la place de la femme, la famille, le travail, les loisirs, les jeunes ...) et réaliser un diaporama passé/présent/futur</p>	<p>Comparer le passé et le présent, faire des prévisions, exprimer différents degrés de certitudes, réaliser un diaporama</p>	<p>Le futur simple La comparaison Le résumé des temps verbaux (imparfait, présent, futur), les marqueurs temporels du passé (dans les années, autrefois, dans le temps, à ce moment-là, à cette époque-là), du présent (aujourd'hui, maintenant, de nos jours, en ce moment), du futur, (dans 20 ans, dans le futur ...), Exprimer différents degrés de certitudes (peut-être, certainement, sûrement, sans doute, probablement ...)</p>	<p>L'expression de la discontinuité (ne plus, ne encore, toujours), Le lexique des revendications sociales (VO 2 ?), le lexique des évolutions technologiques</p>	<p>Placer des pauses (découper un flux de paroles en mots phonétiques), adapter l'intonation</p>	<p>Archives, articles, publicités anciennes, ...</p>	<p>Je pense ici à une démarche de ce type : 1) sur forum, essayer de définir les domaines qui ont le plus évolué au cours de ces 20 ou 30 dernières années, à partir de documents, 2) proposer une liste de thématiques à partir de ce qui est ressorti des discussions et créer des groupes, 3) essayer de prévoir l'évolution dans le futur de ces domaines en s'inspirant de documents (pour l'étude de la langue), 4) création d'un diaporama</p>

11	<p><b>Pour consommer mieux (pour lutter contre le gaspillage alimentaire)</b></p>	<p>Prendre conscience du problème du gaspillage alimentaire Analyser des solutions et essayer de prévoir leur efficacité Sélectionner des mesures contre le gaspillage alimentaire et présenter son plan d'action (forme libre : vidéo, prospectus, affiche, diaporama ...)</p>	<p>Décrire un problème de société Exprimer la cause et la conséquence Faire des prévisions, parler de prévisions et de conséquences, Faire des suggestions et des recommandations</p>	<p>La cause, le but (2) : pour/ pour ne pas/ pour ne plus + infinitif Le futur simple (2), l'hypothèse future (si + futur),</p>	<p>Le lexique de l'écologie, du gaspillage alimentaire, de la consommation responsable</p>	<p>Intonation : distinguer l'ordre et la suggestion</p>	<p>Extraits de journaux télévisés, site d'associations contre le gaspillage, campagne de sensibilisation, affiches, site de food saving ...</p>	
12	<p><b>Pour organiser un débat sur le thème de l'information sur internet</b></p>	<p>Réaliser une enquête sur la manière dont les étudiants s'informent en ligne Réaliser un exposé sur un média d'information (journalisme participatif, blogs, réseaux socio Débattre : faut-il varier ses sources d'information ou se limiter aux journaux professionnels ?</p>	<p>Donner son avis Participer à un débat Argumenter sur un sujet Organiser un débat (chat/forum/visioconf ?) Présenter un sujet à l'oral</p>	<p>Le présent du subjonctif Les verbes d'opinion : je (ne) pense (pas) que, je (ne) crois (pas) que .... Les articulateurs temporels et logiques</p>	<p>Les médias, les réseaux sociaux, à mon avis, d'après moi ... les expressions qui organisent le débat</p>	<p>La mise en relief</p>	<p>Chat, forum, site internet, article de presse, blogs, twitter</p>	



13	<b>Pour faire le bilan de son apprentissage à distance</b>	Organiser un débat sur l'apprentissage en ligne à partir du bilan de son propre apprentissage du français en ligne	Evoquer des expériences vécues, exprimer une appréciation positive ou négative, exprimer la difficulté, le besoin et l'envie, faire des suggestions et des recommandations Donner son avis (2)	Le résumé des temps verbaux : passé composé, imparfait et futur simple Le résumé des expressions temporelles, Exprimer une opinion	L'apprentissage Le lexique de l'appréciation négative ou positive Le lexique des compétences en langues	Bilan récapitulatif phonie-graphie : concours de dictée par deux	Témoignages, enquêtes, articles de journaux, autoévaluation, le descriptif des niveaux du CECR	
----	--	--	---	---	---	--	--	--

## Annexe 3

### Leçon 3 – Première version

Pour découvrir de nouvelles façons de voyager

#### Présentation de l'unité

Objectifs généraux	
Planifier et présenter un projet de voyage alternatif	
Objectifs intermédiaires	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se définir en tant que voyageur à l'aide d'un test</li> <li>- Découvrir le voyage collaboratif</li> <li>- Remplir son profil sur un site de couch surfing (se présenter et décrire son logement),</li> <li>- Présenter son projet de voyage (alternatif) dans une vidéo</li> </ul>
Objectifs communicatifs et pragmatiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exprimer des affinités</li> <li>- Exprimer des impressions</li> <li>- Exprimer des sentiments</li> <li>- Décrire son logement</li> <li>- Demander et donner des informations sur ses goûts, son caractère et ses habitudes</li> </ul>
Contenus grammaticaux	<ul style="list-style-type: none"> <li>- le futur composé</li> <li>- la construction verbale des formes ça m'irrite, ça me plaît</li> <li>- avoir l'air, trouver que + COD + adjectif</li> </ul>
Contenus lexicaux	<ul style="list-style-type: none"> <li>- le voyage collaboratif</li> <li>- l'habitat ou le logement</li> <li>- le lexique des sentiments et de l'impression</li> </ul>
Phonologie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le découpage syllabique</li> <li>- L'enchaînement : s'entraîner à reproduire le rythme du français</li> </ul>
Culture	

#### Introduction de l'Unité :

On dit que les voyages forment la jeunesse, mais de quels voyages parle-t-on ? Voyage sac-à-dos ou séjour tout compris dans un club de vacances ?

Il est possible de voyager de nombreuses façons différentes. Tous les voyageurs n'apportent pas la même dose d'aventure ou d'expériences.

Dans cette « unité », vous allez découvrir de nouvelles façons de voyager, réaliser votre portrait de voyageur et préparer un projet de voyage.

## Mise en route / ancrage / premier contact

### Objectifs

Objectifs	
Introduire la thématique et familiariser les apprenants avec le lexique du voyage.	
Compréhension écrite	- Comprendre des publicités de voyages classiques et alternatifs
Compréhension orale	- Comprendre un extrait de « j'irais dormir chez vous » et répondre à quelques questions de compréhension
Production orale	- Parler de ses habitudes et goûts en matière de voyage - Exprimer ses impressions sur de nouvelles façons de voyager
Activité :	- Lire et observer des brochures de voyages classiques et alternatifs, et les associer au nom du type de voyage -
Durée	20 minutes

### Activité 1 :

Test : Découvrez un voyageur pas comme les autres

**Regardez les extraits de l'émission "J'irai dormir chez vous" au Maroc, et répondez aux questions.**

#### Question 1 :

##### Vrai ou faux ?

Antoine a choisi de partir au Maroc pour son nouveau voyage parce que les Marocains ont la réputation d'être accueillants. (VRAI)

Antoine voyage seul, sans équipe technique et sans caméraman. (VRAI)

C'est le vendeur de cocotte-minute qui invite à l'idée d'inviter Antoine à manger. (FAUX)

Antoine demande à la famille marocaine s'il peut dormir chez eux. (VRAI)

#### Question 2 :

**Enregistrement audio :** [Pourquoi Antoine n'est-il pas un voyageur comme les autres ?]

[Réponse à enregistrer]

#### Question 3 :

**Enregistrement audio :** [Est-ce que vous aussi vous aimeriez voyager comme Antoine ?]





[Réponse à enregistrer]

## Activité 2

Test : Mise en route : voyager autrement

### Question 1 :

Lisez ces prospectus de voyage et associez-les à la formule de voyage à laquelle ils correspondent.

<p>L'éco-tourisme</p>	 <p><b>Vivez le QUÉBEC NATURE !</b></p> <p><b>DES AVENTURES À RACONTER !</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>OBSERVATION DE BALEINES ET DE LA FAUNE</li><li>CULTURE AMÉRINDIENNE</li><li>HÉBERGEMENT EN FORÊT</li><li>SÉJOUR NATURE GUIDÉ</li><li>EXPLORATION DE GRANDES RIVIÈRES</li><li>EXPÉRIENCE DE PÊCHE</li></ul>
<p>Le tourisme collaboratif</p>	 <p><b>VOYAGER CHEZ L'HABITANT</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li> <b>Hébergez des membres</b> Locataire comme propriétaire, publiez votre logement, des voyageurs du monde entier viendront frapper à votre porte</li><li> <b>Gagnez des nuits</b> Gagnez des nuits à chaque fois que vous hébergez gratuitement des membres de la communauté</li><li> <b>Voyagez gratuitement</b> Réservez un séjour chez l'habitant grâce à vos nuits, et vivez une expérience 100% authentique</li></ul>

<p>Le tourisme solidaire</p>	<div data-bbox="523 197 1209 248" data-label="Section-Header"> <h2>Burkina Faso, un voyage qui a du sens</h2> </div> <div data-bbox="507 271 879 300" data-label="Text"> <p>BENIN   Circuit accompagné   17 Jours</p> </div> <div data-bbox="391 264 1374 763" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="762 640 927 667" data-label="Section-Header"> <p><b>Vous apprécierez</b></p> </div> <div data-bbox="762 667 1313 757" data-label="List-Group"> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participer à des actions d'aide au développement</li> <li>• Un séjour authentique en constante relation avec les habitants</li> <li>• Un large choix de missions adaptées à vos compétences</li> </ul> </div>
<p>Le club vacances</p>	<div data-bbox="395 763 560 792" data-label="Text"> <p>Maroc - Agadir</p> </div> <div data-bbox="395 792 786 837" data-label="Section-Header"> <h3>Club Marmara Agadir 3*</h3> </div> <div data-bbox="395 837 659 866" data-label="Text"> <p>7 à 21 nuits - tout compris</p> </div> <div data-bbox="395 866 1165 896" data-label="Text"> <p>Départs : Bordeaux, Lille, Lyon, Marseille, Mulhouse, Nantes, Paris, Toulouse</p> </div> <div data-bbox="391 943 1374 1451" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="847 1335 1369 1451" data-label="Text"> <p>Au cœur de la zone touristique du bord de mer d'Agadir et de sa grande plage, ce Club Marmara nous permet d'allier farniente, découvertes et animations distrayantes. Ce séjour en formule "tout compris" nous procurera un réel moment de détente ! A noter : • Départs jusqu'en octobre 2015. •</p> </div>
<p>Le circuit organisé</p>	<div data-bbox="391 1451 1109 1928" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1098 1451 1374 1541" data-label="Section-Header"> <h2>LES COULEURS DU RAJASTHAN</h2> <p>11 JOURS/8 NUITS</p> </div> <div data-bbox="1109 1541 1374 1570" data-label="Section-Header"> <p><b>PARTEZ BIEN INFORMÉS</b></p> </div> <div data-bbox="1109 1570 1406 1787" data-label="List-Group"> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Participants</b> : 35 maximum.</li> <li>• <b>Vois</b> : au départ de Paris sur vols Qatar Airways via Doha.</li> <li>• <b>Visa</b> : obligatoire non inclus.<sup>(1)</sup></li> <li>• <b>Guide</b> : guide local parlant français durant tout le circuit.</li> <li>• <b>Hébergement</b> : hôtels Heritage, **** et *****.</li> <li>• <b>Repas</b> : pension complète du petit déjeuner du 2<sup>e</sup> jour au dîner du 10<sup>e</sup> jour.</li> </ul> </div> <div data-bbox="1109 1794 1406 1928" data-label="Diagram"> </div>

Le camping



**Question 2 :**

**Enregistrement audio :** [Parmi les formules de voyage que vous avez pu découvrir, quelles sont celles qui vous semblent classiques, et celles qui vous semblent plus originales ? Pourquoi ?]

[Réponse audio]

**Question 3 :**

**Enregistrement audio :** [Moi, d'habitude je fais du camping, car j'aime beaucoup dormir sous la tente. En plus, ce n'est pas trop cher. Mais le tourisme participatif ça à l'air intéressant. Voyager et aider en même temps, c'est super !]

Et toi ? Comment voyages-tu d'habitude ? Es-tu intéressé par l'une de ces formules de voyage alternatif ? ]

[Réponse audio]

**Image :** <https://pixabay.com/fr/jeune-fille-rire-visage-joy-102829/>

#### Question 4 :

Pour en savoir plus sur les formules de voyage présentées dans les prospectus (brochures) lisez et complétez les définitions suivantes :

- 1) Dormir sous **la tente**, se blottir au fond de son sac de couchage, retrouver la simplicité et la convivialité, voilà ce que recherchent de plus en plus de Français. En effet **le camping** est à la mode en France. Ceux qui ne peuvent se passer de leur confort habituel choisissent alors de louer un **mobil-home**.
- 2) Voyager dans le respect des habitants, de leur culture et de leur environnement est possible avec **le tourisme solidaire**. Être **touriste solidaire** c'est simplement mettre au centre de son voyage l'Homme et **la rencontre**. Ce sont alors les habitants qui accueillent les voyageurs et servent de **guide**. Il est également possible pour les voyageurs de participer à différentes **missions humanitaires**.
- 3) **L'écotourisme** permet aux voyageurs de partir à la découverte de **la nature** sauvage dans le respect de l'environnement.
- 4) Echanger son **logement** pour les vacances, prêter sa voiture ou **dormir chez l'habitant...** Cela a un nom : le **tourisme collaboratif**. Plus économique et plus authentique, ce type de pratique en plein boom sur internet garantit au consommateur une expérience à moindre frais.
- 5) Le voyage organisé est sans soucis et sans stress. Le voyageur est pris en main tout le long du voyage par un guide. Les **circuits touristiques** comprennent les **vols**, les transferts, les repas et les **visites** touristiques.
- 6) Dans les **clubs vacances**, les vacanciers ont tout sur place pour se détendre et se distraire : repas en pension complète, animations, spectacles, espaces aquatiques, garde d'enfants. L'**hébergement** peut se faire dans des grands hôtels ou dans des **chalets** individuels.

## En contexte

Objectifs	
Découvrir plus en profondeur le tourisme collaboratif le tourisme collaboratif	
Compréhension écrite	Découvrir le tourisme collaboratif par des textes Remplir un test de personnalité pour se définir en tant que voyageur
Production orale	Parler de ses habitudes et goûts en matière de voyage Exprimer ses impressions sur de nouvelles façons de voyager
Compréhension orale	Découvrir le tourisme collaboratif à l'aide d'un témoignage
production écrite	
Activité :	
Durée	20 minutes

### Activité 1 : découvrir le voyage collaboratif

Objectifs	Découvrir le tourisme collaboratif par des textes
Compréhension orale	Comprendre un reportage sur le couchsurfing

Compréhension écrite	Comprendre un article de journal sur le thème du tourisme collaboratif
Production écrite sur forum	Donner une définition du tourisme collaboratif sur le forum. Les autres (par groupes) complètent

Introduction :

Vous avez découvert des formules de voyages alternatifs que vous ne connaissiez peut-être pas encore. Nous allons maintenant nous intéresser tout particulièrement au tourisme collaboratif, qui se développe de plus en plus sur internet

Test : Découvrez le tourisme collaboratif

### Question 1

Voici un article qui présente les principaux sites internet de tourisme collaboratif :

Passer la nuit, déguster un plat, sillonner les routes et découvrir un territoire inconnu : toutes ces pratiques touristiques classiques existent en version collaborative. Surfant sur cette tendance, de plus en plus de sites proposent des manières originales de voyager.

#### **Le déplacement roule à l'énergie du partage**

Les globe-trotteurs pourront trouver leur bonheur grâce à des sites de location de camping-cars de particulier à particulier. Je Loue mon camping car, Beecampers ou encore Wikicampers, ce sont des milliers de véhicules disponibles partout en France. Les prix varient selon le modèle mais de nombreuses annonces proposent un camping-car à moins de 100 euros la journée.

Spinlister permet aux plus sportifs de louer un vélo à la semaine.

Plus traditionnel, le trajet en voiture reste majoritaire. Aujourd'hui, on sillonne les routes avec La Roue Verte ou Le Bon Stop, plateformes de covoiturage. Deways, Koolicar et OuiCar, trois plateformes de location de véhicules entre particuliers, sont idéales pour les escapades de quelques jours.

#### **L'hébergement accueille l'échange entre particuliers**

Les voyageurs pourront jeter leur dévolu sur NightSwapping, site de troc de nuitées, qui repose sur l'échange réciproque des logements.

Dormir à la belle étoile, c'est aussi possible: le camping n'a pas dit son dernier mot avec Gamping. Le site met en relation des particuliers qui ont un jardin et des campeurs à la recherche d'un terrain. Les propriétaires présentent leur jardin avec des photos et les prestations proposées (eau, électricité, piscine, cuisine...). Le „gamping“ est moins cher qu'une place de camping classique.

#### **Manger chez l'habitant plutôt que d'aller au restaurant**

Quoi de mieux que de manger chez l'habitant pour découvrir la cuisine locale? Depuis 2014, Vizeat permet de réserver et partager un repas avec des particuliers dans 50 villes du monde. L'hôte définit librement le menu, le prix et la date, sans oublier de préciser le nombre de voyageurs qu'il désire accueillir.

#### **A la découverte d'un territoire avec des guides indépendants**



Organiser son propre séjour touristique sans passer par un tour-opérateur peut être difficile. Le site VeryLocalTrip relie depuis cette année des personnes originaires d'un pays avec des touristes qui désirent sortir des sentiers battus.

TripConnexion, plateforme française du «voyage en direct», connecte les touristes, en quête d'un périple personnalisé, avec une centaine de guides indépendants: un voyage sur mesure et moins cher car sans commission.

[www.20minutes.fr](http://www.20minutes.fr)

### Questions : Sur quel site allez-vous pour

- 1) ... visiter une ville avec un guide amateur qui vient de la région ?
- 2) ...découvrir la gastronomie locale chez un particulier ?
- 3) ... accueillir des campeurs dans votre jardin ?
- 4) ... louer la voiture d'un particulier ?
- 5) ... échanger votre logement pour les vacances ?

### Question 2 :

**Enregistrement audio :** [Moi je suis très intéressée par le site Vizeat. Quand je voyage, j'adore découvrir la gastronomie locale. Alors le service que propose ce site a l'air super ! En plus, manger chez l'habitant ça permet de faire de nouvelles rencontres, et de découvrir le pays de l'intérieur. Et toi ? Quelles sont les sites de tourisme collaboratif qui t'intéressent ?]

Forum : [Le tourisme collaboratif, qu'est-ce que c'est ?](#)

**Discutez avec les autres étudiants sur le forum et proposez ensemble une définition du tourisme collaboratif.**

Test : [Découvrez le couchsurfing](#)

**Vous connaissez maintenant un peu mieux le concept de tourisme collaboratif. Un exemple très à la mode depuis environ 10 ans est le couchsurfing.**

**Envie d'en savoir plus ? Démarrez le test !**

### Question 1 :

**Regardez le reportage suivant et répondez aux questions :**

Vidéo : [Reportage France 3 sur le « Couch Surfing »](#)

<https://www.youtube.com/watch?v=g3BpLUMbzfA>

### Questions

1. Quel est l'objectif du document ?
  - Faire découvrir une ville
  - Faire découvrir une association d'étudiants
  - Faire découvrir une façon de voyager

2. A quel type de voyage appartient le couchsurfing ?  
 Le voyage collaboratif, il se base sur l'échange  
 Le voyage participatif, il se base sur l'aide et l'engagement humanitaire  
 Le voyage écologique, il se base sur le respect de la nature et la protection de l'environnement
3. Quel est le principe du couchsurfing ?  
 a) Echanger son logement avec une autre personne membre de la communauté  
 b) Dormir gratuitement chez l'habitant  
 c) Louer une chambre d'amis
4. A quoi s'engagent les couchsurfers ?  
 a) A payer un abonnement sur le site de couchsurfing  
 b) A inviter leur hôte chez eux ?  
 c) A accueillir chez eux un couchsurfeur
5. Répondez par vrai ou faux :  
 a) En 10 ans, Pierre-Luc a hébergé 70 personnes.  
 b) Il a voyagé dans 14 pays.  
 c) Grace au couchsurfing, Violaine a seulement visité l'Europe de l'Est.  
 d) Le couchsurfing permet de voyager à moindre frais
6. Comment les couch-surfeurs entrent-ils en contact ?  
 a) Grâce à la presse  
 b) Grace à internet  
 c) Grace à une agence de voyage
7. Quel est l'équivalent français de « couchsurfer »

### Activité 3

Objectifs	Remplir un test de personnalité pour se définir en tant que voyageur
Compréhension écrite	Remplir un test de personnalité et comprendre le résultat
Production écrite/interaction écrite	Sur forum, essayer de décrire un concept et en proposer une définition commune

Introduction :

Vous allez maintenant vous définir en tant que voyageur. Répondez pour cela aux questions du test et regardez le résultat.

Ressource : Quel voyageur êtes-vous ?

1. **Quand vous partez à l'étranger c'est pour**  
 a. Découvrir la culture du pays

- b. Ressentir une décharge d'adrénaline
  - c. Quitter le froid pour aller au soleil
  - d. Faire de nouvelles rencontres et aider les gens sur place
- 2. Que rapportez-vous de voyage ?**
- a. Des souvenirs
  - b. De nouveaux amis
  - c. Un objet rare et authentique
  - d. Des photos de vous sur votre transat
- 3. De quel voyage rêvez-vous ?**
- a. Un tour du monde à l'aventure en solitaire
  - b. Une mission d'aide au développement en Afrique
  - c. Des vacances au soleil à ne rien faire
  - d. Un circuit de découvertes des trésors incas en Amérique latine avec un guide
- 4. Qu'est-ce qui vous agace en voyage ?**
- a. Les lieux trop touristiques
  - b. Les visites culturelles
  - c. Les imprévus
  - d. Les touristes qui ne respectent pas les gens du pays d'accueil (les touristes arrogants ?)
- 5. Comment préparez-vous vos voyages ?**
- a. Vous contactez des associations
  - b. Vous ne préparez rien du tout
  - c. Vous lisez des guides touristiques et vous faites des recherches sur internet
  - d. Vous allez faire du shopping
- 6. Que pensez-vous du couchsurfing ?**
- a. Vous trouvez ça génial, cette philosophie du partage !
  - b. Ça vous semble dangereux d'héberger des inconnus chez vous.
  - c. Ça à l'air pas mal, à condition d'avoir une assurance
  - d. Vous avez déjà essayé et ça vous plait énormément !

<p><b>Le routard !</b>            Vous êtes un voyageur de l'extrême, toujours prêt à vivre de nouvelles aventures et découvrir de nouveaux pays. L'inconnu ne vous fait pas peur ! Un sac à dos et quelques affaires, il ne vous en faut pas plus pour partir. Votre hébergement idéal ? L'auberge de jeunesse ou plus à la mode maintenant, le « couchsurfing ».</p>	<p><b>Le touriste solidaire</b>            Vous êtes une personne engagée ... Même en vacances ! Vous avez le sens du contact et vous aimez aider les gens. Vous êtes ouvert et vous adorez découvrir de nouvelles cultures. Vos vacances idéales ? Une mission humanitaire ou un circuit de tourisme solidaire.</p>
<p><b>Le touriste organisé</b>            Vous êtes le touriste par excellence ! Vous aimez voyager en groupe accompagné d'un guide et visiter tous les sites culturels présentés dans votre guide. Sur place, vous aimez prendre des photos et acheter des souvenirs. Les vacances parfaites ? Un circuit organisé, sans imprévu !</p>	<p><b>Le touriste doigts de pieds en éventails !</b>            Du soleil, une plage de sable fin, un transat et vous voilà heureux ! Les vacances sont pour vous synonyme de repos. Vous choisissez toujours les offres de séjours tout compris pour ne rien avoir à faire. Les sorties culturelles ne vous intéressent pas, vous ne sortez jamais de votre hôtel. Vos vacances idéales : le club de vacances avec toutes les activités sur place.</p>

### Etes-vous d'accord avec ces résultats ?

Allez sur le forum « résultats du test ». Annoncez votre résultat et dites si vous êtes d'accord avec le résultat.

Forum : Résultats du test

## Formes et ressources

Objectifs	
- Acquérir tous les outils linguistiques nécessaire pour être capable de remplir son profil sur un site de couchsurfing	
Compréhension écrite	- Comprendre un profil sur un réseau social
Production orale	- Parler de ses habitudes et goûts en matière de voyage - Exprimer ses impressions sur de nouvelles façons de voyager, sur des personnes
Compréhension orale	- Comprendre un message audio
production écrite	- Décrire son logement - Rédiger son portrait de voyageur
Durée	20 minutes

### Introduction :

Le tourisme collaboratif et le couchsurfing n'ont désormais plus de secrets pour vous ! Il est temps de vous lancer, et de rejoindre la grande communauté de couchsurfers en vous inscrivant sur le site "les-surfeurs-de-canapé.fr".

Tout d'abord, commencez par parcourir les profils de quatre membres de la communauté.

### Activité 1 « Faites connaissance avec les surfeurs de canapé »

Objectifs	Comprendre le portrait de plusieurs voyageurs et donner son impression sur chacun CO : Associer le portrait écrit au portrait audio
	Exprimer des impressions : Avoir l'air + adjectif  Trouver + COD + adjectif Sembler (il me semble + adjectif)

<b>Peux-tu te présenter en quelques lignes aux autres membres de la communauté !</b>			
<p>Salut mes futurs hôtes et invités !</p> <p>Je suis Kenzo le roi de la piste ! Comme vous pouvez le comprendre, je suis un passionné de danse. Hip-hop, jazz, danse africaine, capoeira ... j'adore ça ! Je passe mes journées dans les salles de danse, et mes nuits en discothèque. Tous les clubs branchés de Berlin me connaissent.</p>	<p>Bonjour !</p> <p>Je suis Sibel ! Je vis à Istanbul, en Turquie. Je souhaite découvrir l'Europe, mais aussi me faire de nouveaux amis ! J'ai 22 ans et j'étudie le français. J'adore cuisiner et découvrir de nouvelles saveurs. Ce que je préfère, ce sont les pâtisseries françaises ! Un vrai régal !</p>	<p>Salut !</p> <p>Moi c'est Ryan ! J'ai 26 ans, et je suis irlandais. J'étudie le théâtre et la littérature.</p> <p>Je suis un voyageur au grand cœur ! Ce qui me plaît, c'est de m'occuper d'enfants. L'été, pendant mes vacances, je participe à des missions humanitaires en Afrique. Je donne des cours d'anglais aux enfants. Avec moi, ils apprennent à lire et à écrire.</p>	<p>Salut !</p> <p>Je m'appelle Amélie, j'ai 25 ans et je suis photographe. Ma passion, c'est de voyager et de prendre en photos des paysages sauvages. Je connais déjà de nombreux pays et cultures différentes, en particulier d'Amérique du Sud et d'Asie. Je souhaite maintenant partir à la découverte de l'Afrique.</p>
<b>Quels sont tes projets de voyage avec les-surfeurs-de-canapé.fr</b>			
<p>Je vais passer une audition à Paris le mois prochain. Je recherche donc un hébergement chez une personne qui aime la fête comme moi !</p>	<p>J'espère pouvoir venir en Europe après mes études. Je rêve d'aller sur la côte d'Azur, et plus particulièrement à Cannes. Je suis passionnée de cinéma, alors Cannes, pour moi, c'est un lieu mythique !</p>	<p>Je rêve d'assister au festival d'Avignon. Je cherche donc un hébergement là-bas pour l'été prochain.</p>	<p>Je vais réaliser un livre de photographies du désert du Sahara. Je vais tout d'abord commencer par la partie marocaine du désert. Je recherche donc des hébergements aux alentours de Laâyoune ou Smara.</p>
<b>Que proposes-tu de particulier à tes futurs invités ?</b>			
<p>Mon ami, si tu viens à Berlin, tu vas découvrir les clubs les plus branchés d'Europe. Nous allons manger les meilleurs Kebab de</p>	<p>Je suis inscrite sur ce site de couchsurfing pour faire découvrir ma ville, mon pays et ma culture. Je vous invite donc à venir me rendre visite. Vous allez voir, nous</p>	<p>J'aime beaucoup recevoir des voyageurs chez moi. J'habite un pays magnifique, et je veux que les gens découvrent la beauté de</p>	<p>Montpellier est une ville très agréable. Il y a de nombreux endroits à visiter ... et à photographier. Si vous êtes intéressés par l'architecture, venez ! La ville a des bâtiments datés d'époques diverses, dans des styles très</p>

la ville, et nous allons visiter ensemble les ateliers d'artiste les plus fous ! En plus, tu vas avoir la chance d'assister à toutes mes répétitions de danse ! Contacte-moi vite !	sommes très accueillants en Turquie !	l'Irlande. En plus, je peux aider mes invités à progresser en anglais.	différents. Si vous le voulez, je pourrais vous servir de guide.
---	---------------------------------------	--	--

**Peux-tu présenter à tes futurs invités l'endroit où tu habites.**

J'habite à Kreuzberg, le quartier multiculturel de Berlin. Je vis dans une collocation, avec deux autres danseurs, Laura, et Ali. Dans notre appartement, il y a un grand espace de vie qui comprend la salle à manger et la cuisine, puis un petit salon qui donne sur le balcon et une salle de bain. Chacun a sa propre chambre, et nous avons en plus une chambre d'amis. Il faut être sportif car l'appartement est situé au 5 <sup>e</sup> étage sans ascenseur !	J'ai la chance de vivre à 5 minutes du Bosphore, près de l'Université de Galatasaray. J'habite avec ma meilleure amie dans un petit appartement. Nous n'avons pas de chambre d'ami, mais un canapé convertible dans le salon pour les invités. Notre appartement a également une grande salle de bain, une cuisine et un petit bureau. Comme beaucoup d'appartements en Turquie, le nôtre a deux balcons !	J'habite à Dublin, au bord de la Liffey, dans le quartier « Temple Bar ». C'est l'endroit idéal pour sortir à Dublin. Je vis seul dans un loft branché très lumineux. Il y a une grande pièce qui fait cuisine, salon, salle à manger et salle de répétition pour mes pièces de théâtre. Dans le fond du loft se trouvent la salle de bain, les toilettes, ma chambre et la chambre d'amis.	J'habite à Montpellier, dans un appartement du quartier Antigone. L'appartement est petit mais bien aménagé. Il y a un salon, une grande cuisine qui sert aussi de salle à manger, une salle de bain avec baignoire, une chambre et un atelier. J'ai mis un canapé convertible pour les invités dans mon atelier.
---	--	---	---

**Quelle sorte de personnes souhaites-tu rencontrer ?**

	Je souhaite rencontrer des personnes ouvertes, qui comme moi aiment la cuisine et le cinéma. Si elles parlent français, c'est encore mieux !	Je recherche des personnalités originales, curieuses et dynamiques.	J'espère rencontrer des personnes qui viennent du monde entier et qui me font découvrir leur culture.
--	--	---	---

**Qu'est-ce qui peut te déranger chez un hôte/un invité ?**

Les gens qui	Les animaux ! Je	C'est difficile à	La fumée de cigarette me
--------------	------------------	-------------------	--------------------------

dorment trop m'énervent !	déteste les animaux !	dire ... Peut-être la monotonie. Oui, la monotonie et le calme m'agacent !	dérange. Je préfère donc un hôte ou un invité non-fumeur !
---------------------------	-----------------------	--	--

Forum : Echangez vos impressions sur ces quatre couchsurfers

**Après avoir lu ces quatre profils, échangez avec les autres étudiants vos impressions sur ces quatre couchsurfers.**

**Avec qui pourriez-vous vous entendre ? Pourquoi ?**

Exemple : « Kenzo a l'air vraiment sympa. Je le **trouve** très dynamique. Mais je m'entendrais mieux avec Amélie ou Sibel parce qu'elles semblent plus calmes. »

Test : Envoyez un message à votre couchsurfer préféré

**Question 1 :**

**Ecoutez les messages audio laissés à Kenzo, Sibel, Ryan et Amélie. A qui sont destinés ces différents messages :**

**Enregistrements :**

Message 1	Message 2	Message 3	Message 4
[Salut ! Je suis Louisa, et je viens de Lille. Je suis étudiante en économie. Je rêve depuis toujours de visiter la capitale allemande, car mes amis disent que la ville ne dort jamais ! Comme toi, je suis une vraie fêtarde. J'aimerais venir le weekend prochain. Est-ce que tu es libre ? ]	[Bonjour, Je m'appelle Mélissa et je fais un BTS tourisme à Marseille. Je projette de visiter ta ville après mes examens de fin d'année, au mois de juillet ou d'août. Moi aussi je suis très gourmande, et j'ai hâte de découvrir la cuisine turque ! Est-ce que toi et ta colocataire vous pouvez m'accueillir pour quelques jours ? ]	[Salut ! Moi c'est Romain, j'ai 22 ans J'ai vu ton profil et je te propose de venir chez moi pendant le festival. Mes parents vont visiter le sud de l'Italie au mois de juillet, et ils me laissent la maison. Elle est très grande et peut accueillir beaucoup de monde. Moi aussi je suis très engagé. J'aide les enfants qui ont des problèmes à l'école à faire leurs devoirs. Je pense donc qu'on va bien s'entendre. Nous pouvons nous rencontrer sur Skype, qu'en dis-tu ?]	[Salut ! Je m'appelle Sonia et je suis allemande. Je vais faire des études à Montpellier à partir de la rentrée prochaine. Les cours commencent le 25 septembre, mais je vais seulement avoir les clés de mon appartement le 1 <sup>er</sup> octobre. Je cherche donc un hébergement pour la dernière semaine de septembre. Est-ce que tu peux m'accueillir chez toi ?]

### Question 2 :

A votre tour, comme Mélissa, Sonia, Romain et Louisa, laissez un message téléphonique à votre couchsurfer préféré.

[Réponse : enregistrement audi]

### Activité 2 : goûts et affinités

Objectifs	Remplir un questionnaire sur ses goûts et sentiments
	Le bruit m'irrite La fumée me dérange La pollution me gêne Le maquillage m'agace La tranquillité m'énerve La chaleur me plaît  Sujet au pluriel : Les animaux me dérangent

Base de données : Goûts et affinités

Remplissez la fiche "goûts et affinités" pour compléter votre profil sur le site les surfeurs de canapé.fr.

Pour cela, allez dans "ajouter une fiche".

Ensuite, consultez les fiches des autres étudiants dans "affichage fiche".

Avec qui pourriez-vous vous entendre ? Laissez un commentaire à cette personne.

Prénom :
J'adore ...
Je déteste ...
Ce qui me gêne beaucoup ...
Ce qui me dérange en voyage c'est ...
Ce qui me plaît en voyage c'est ...

### Activité 3 : présentez votre logement aux autres membres de la communauté

Objectifs	Rédiger la description de son appartement
	Proche de ... la plage Situé à 2 km/5 min du centre-ville  Lexique : La chambre La salle de bain Le salon La salle à manger La chambre d'amis



Le couloir  
La cuisine  
Le jardin  
Le balcon  
...

Test : Les logements de nos quatre amis couchsurfers

**Question 1 :**

**Kenzo :**

J'habite à Kreuzberg, le quartier multiculturel de Berlin. Je vis dans une collocation, avec deux autres danseurs, Laura, et Ali. Dans notre appartement, il y a un grand espace de vie qui comprend la salle à manger et la cuisine, puis un petit salon qui donne sur le balcon et une salle de bain. Chacun a sa propre chambre, et nous avons en plus une chambre d'amis. Il faut être sportif car l'appartement est situé au 5<sup>e</sup> étage sans ascenseur !

**Sibel :**

J'ai la chance de vivre à 5 minutes du Bosphore, près de l'Université de Galatasaray. J'habite avec ma meilleure amie dans un petit appartement. Nous n'avons pas de chambre d'ami, mais un canapé convertible dans le salon pour les invités. Notre appartement a également une grande salle de bain, une cuisine et un petit bureau. Comme beaucoup d'appartements en Turquie, le nôtre a deux balcons !

**Ryan :**

J'habite à Dublin, au bord de la Liffey, dans le quartier « Temple Bar ». C'est l'endroit idéal pour sortir à Dublin.

Je vis seul dans un loft branché très lumineux. Il y a une grande pièce qui fait cuisine, salon, salle à manger et salle de répétition pour mes pièces de théâtre. Dans le fond du loft se trouvent la salle de bain, les toilettes, ma chambre et la chambre d'amis.

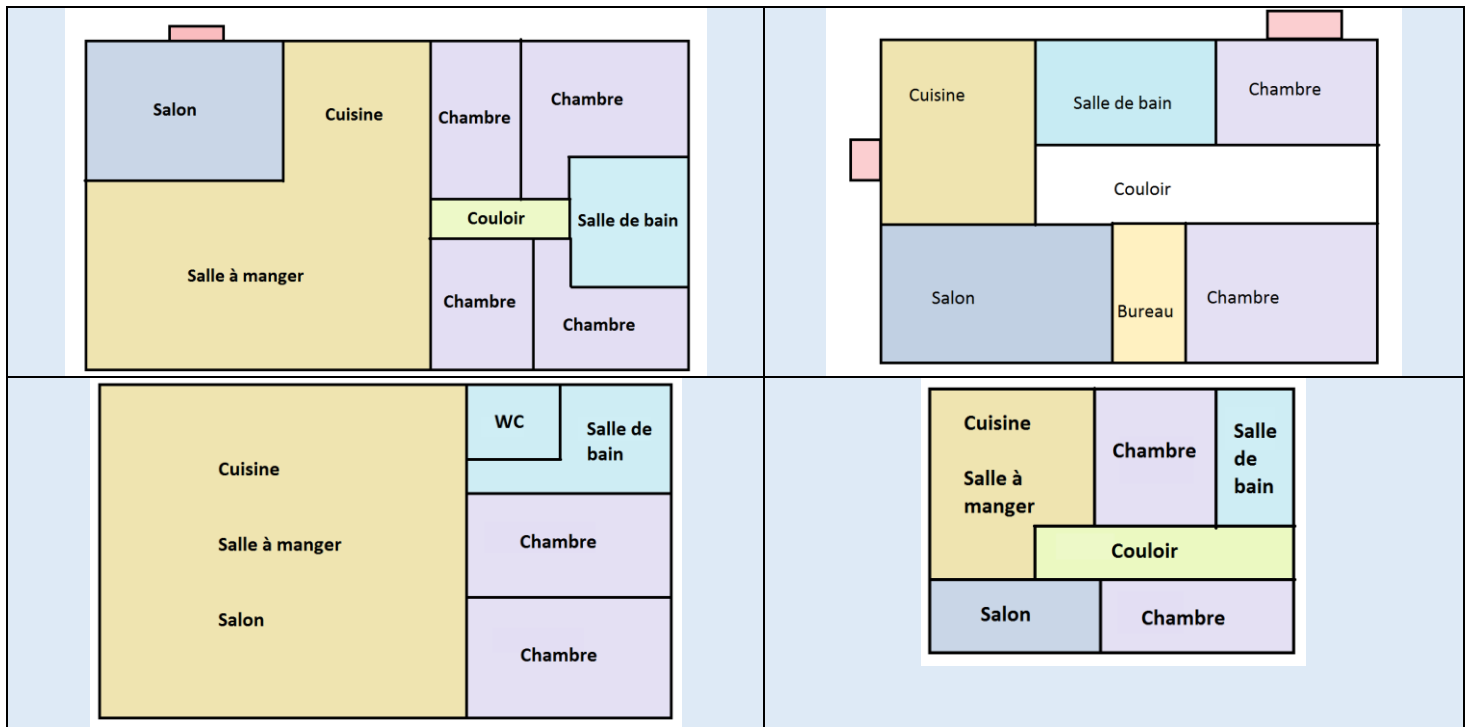
**Amélie :**

J'habite à Montpellier, dans un appartement du quartier Antigone. L'appartement est petit mais bien aménagé. Il y a un salon, une grande cuisine qui sert aussi de salle à manger, une salle de bain avec baignoire, une chambre et un atelier. J'y ai mis un canapé convertible pour les invités.

**Relisez une nouvelle fois la description des logements de Kenzo, Sibel, Ryan et Amélie, puis observez les plans ci-dessous.**

**A qui appartiennent les appartements représentés ?**

Kenzo	Sibel	Ryan	Amélie
Plan n°	Plan n°	Plan n°	Plan n°



Forum : Présentez l'endroit où vous habitez aux autres membres de la communauté  
**A vous de présenter l'endroit où vous habitez. Rédigez une courte présentation de votre logement pour compléter votre profil sur la plateforme "les-surfeurs-de-canapé.fr". Vous pouvez ajouter des photos si vous le souhaitez.**

**Vous êtes bien entendu invités à laisser des commentaires aux autres membres de la communauté.**

#### Activité 4 : Présentez un programme d'activités à faire dans votre ville

Objectifs	Compléter le programme des vacances de Ryan à Avignon Rédiger un programme de vacances
Grammaire	Le futur composé
Compréhension orale	Comprendre un message sur un répondeur
Production écrite	Rédiger un message pour présenter le programme d'un week-end dans votre ville.

Test : Le programme des vacances de Ryan

#### Question 1 :

**Romain a laissé un message sur le répondeur de Ryan pour lui faire part du programme qu'il a prévu pour ses vacances à Avignon.**

**Enregistrement audio :**

[Salut Ryan !

Je suis content que tu arrives enfin ! Tu ne vas pas t'ennuyer ! J'ai prévu plein de choses à faire pour toi ! Alors, lundi soir, je vais venir te chercher à l'aéroport de Marseille. Ensuite, nous allons manger ensemble une bouillabaisse sur le Vieux-Port, tu vas adorer ! Mardi tu vas pouvoir faire un peu ce que tu veux, te reposer, te baigner ou visiter la ville, car je dois aller à une réunion pour le travail. Mercredi soir nous allons manger ensemble chez ma Grand-mère. Elle est adorable. Elle va nous cuisiner des spécialités de la région. Puis après le dîner, nous allons assister à notre premier spectacle au Palais des Papes. Tu vas voir, c'est grandiose comme endroit. Le lendemain, je vais faire du canoë avec des amis, tu es bien sûr le bienvenu. Et puis pour finir, le week-end, nous pouvons profiter tranquillement des autres spectacles du festival ... je te laisse choisir les pièces que tu souhaites voir. Voilà !

Ah oui, j'oubliais, comme je commence à travailler au centre-aéré lundi prochain, c'est mon frère qui va te conduire à l'aéroport. Voilà ! Bon week-end et à lundi !]

**Voici les activités que Romain a prévues pour les vacances de Ryan. Ecoutez le message laissé par Romain sur le répondeur de Ryan, puis complétez l'agenda de Romain. Attention, il y a deux activités de trop !**

- a. Dîner chez mamie
- b. Travail au centre aéré
- c. Canoë
- d. Aller chercher Ryan à l'aéroport
- e. Spectacle au Palais des Papes
- f. Festival d'Avignon
- g. Réunion au centre aéré
- h. Visite de la ville
- i. Piscine

AGENDA DE ROMAIN :

Lundi 15 juillet	
Mardi 16 juillet	
Mercredi 17 juillet	
Jeudi 18 juillet	
Vendredi 19 juillet	
Samedi 20 juillet	
Dimanche 21 juillet	
Lundi 22 juillet	
Mardi 23 juillet	

Forum : le programme des activités dans votre ville

**Relisez le message que Kenzo a laissé à ses futurs invités :**

"Que proposes-tu à tes futurs invités ?

Mon ami, si tu viens à Berlin, tu vas découvrir les clubs les plus branchés d'Europe. Nous allons manger les meilleurs Kebab de la ville, et nous allons visiter ensemble les ateliers d'artistes les plus fous ! En plus, tu vas avoir la chance d'assister à toutes mes répétitions de danse ! Contacte-moi vite ! "

**Vous aussi, rédigez un message sur le forum pour présenter le programme d'un week-end dans votre ville et essayez de convaincre les autres membres de la communauté de venir.**

**Lisez les messages des autres membres. Quel est le programme qui a l'air le plus intéressant ? Laissez un commentaire pour dire que vous êtes intéressé.**

Activité de synthèse : Remplissez votre profil sur le site « les surfeurs-de-canapé.fr »

Objectifs	
	Remplir son profil sur le site les surfeurs-de-canapé.fr
Production écrite	Se présenter, parler de ses goûts, de ses projets, décrire son logement Mise en application des outils linguistiques de cette section.

Blog : Remplissez votre profil sur le site « Les surfeurs de canapé.fr »

**Vous avez tous les outils en main pour, comme Kenzo, Sibel, Ryan et Amélie, vous inscrire sur le site "les-surfeurs-de-canapé.fr" et intégrer la grande communauté des couchsurfers. Il est maintenant temps de créer votre profil.**

**Pour cela, il suffit de copier les questions suivantes dans un nouveau billet de blog et d'y répondre.**

- Peux-tu te présenter en quelques lignes aux autres membres de la communauté ?
- Quels sont tes projets de voyage avec les-surfeurs-de-canapé.fr ?
- Que proposes-tu de particulier à tes invités ?
- Peux-tu présenter à tes invités l'endroit où tu habites ?
- Quelle sorte de personnes souhaites-tu rencontrer ?
- Qu'est-ce qui peut te déranger chez un hôte ou un invité ?

Phonétique : reproduisez le rythme français

Objectifs	
Production écrite	Le découpage syllabique : s'entraîner à reproduire le rythme du français

Test : le découpage en syllabes et l'enchaînement

**Question 1 :**

**Regardez la vidéo de la célèbre comptine pour enfants, et entraînez-vous à la réciter.**

**Observez votre bouche lorsque vous répétez **la comptine**. Votre bouche est-elle plus souvent ouverte ou fermée ?**

**Le dernier son de chaque syllabe est-il souvent un son voyelle (bouche ouverte) ou un son consonne (bouche fermée) ?**

Observez :

Li-	vrou-	vert	(livre ouvert)
Li-	run-	livre	(lire un livre)
CV	CV	CV	

**Quel est le modèle de base du français ?**

CV (consonne voyelle) ou VC (voyelle consonne)

**Question 2 :**

Ecoutez ces énoncés. Vous entendez combien de syllabes ?

La France – le cinéma – l'Office de tourisme – bonne nuit – ça va - ça va bien - vous allez bien ? – le voyage organisé – l'art

A l'écrit	A l'oral
Ça va = 2 mots	/sa-va/ : 1 groupe de mots de 2 syllabes.
Ça va bien = 3 mots	/sa-va-bjẽ/ : 1 groupe de mots à 3 syllabe.
RAPPEL : A l'oral, on forme des <b>groupes de mots</b> . La syllabe accentuée est la <b>dernière syllabe du groupe de mots</b> .	

**Question 3 :**

Pour respecter le modèle de base CV, il faut parfois faire des liaisons et des enchaînements.

Exemples : **[Enregistrement de l'exemple]**

Elle a dix-sept ans.

Il arrive à quatorze heures.

Elle arrive le quatre août.

**Vous êtes inscrits sur le site « les-surfeurs-de-canapé.fr ». De nombreux membres de la communauté vont venir vous rendre visite.**

Nom	Prénom	Date d'arrivée	Heure d'arrivée
Riva	Maria	7 avril	5h
Moreau	Adam	6 avril	9h
Mano	Carla	11 août	14h
Ari	Juliette	4 avril	1h
Moreli	Paolo	13 octobre	7h
Riol	Pierre	8 août	13h

**Posez vous aussi des questions selon le modèle suivant, puis répondez à la question. N'oubliez pas les enchaînements**

**Enregistrement audio :**

[Quel jour arrive Juliette Ari ? Elle arrive le quatre août.

A quel heure arrive Pierre Riol ? Il arrive à treize heures.]

[Réponse : enregistrement audio]

## Tâche : Action !

Introduction :

Le moment est venu de passer et l'action et de préparer un projet de voyage original. Vous allez réaliser ce projet avec un autre étudiant qui voyage comme vous.

Pour trouver votre partenaire, vous allez enregistrer un message audio et vous présenter en tant que voyageur.

Forum : Trouvez un partenaire

**1) Enregistrez un message audio pour présenter le voyageur que vous êtes.**

**Pour cela, répondez aux questions suivantes :**

- Quel voyageur êtes-vous ?
- Quels types de voyages aimez-vous ou détestez-vous ?
- Que recherchez-vous quand vous voyagez ?
- Qu'est qui vous dérange le plus en voyage ?
- Qu'est-ce qui vous plaît le plus en voyage ?

**2) Ecoutez ensuite les messages des autres étudiants. Avec qui avez-vous des affinités ? Laissez un message audio à l'étudiant qui a des points communs avec vous, et demandez-lui s'il veut bien travailler avec vous.**

L'enseignant-tuteur doit s'assurer que le vendredi soir au plus tard, tous les binômes ont été créés, si non, il désigne un partenaire à ceux qui n'en ont pas.

Forum : Inscrivez votre binôme

**Lorsque vous avez trouvé un partenaire qui accepte de travailler avec vous, inscrivez votre binôme sur ce forum.**

Exemple de message :

Bonjour,  
Pouvez-vous inscrire notre binôme ?  
Cordialement  
Lucas Dupont et Marjorie Delaporte

## Partie B

**Pour préparer votre projet de voyage, vous allez discuter en direct avec votre partenaire à l'aide de l'outil "Adobe Connect".**

**Commencez par trouver un rendez-vous qui vous convienne à tous les deux. Vous pouvez pour cela discuter par le biais du forum ci-dessous**

Forum : Fixez un rendez-vous avec votre partenaire

Adobe Connect : Préparez votre projet de voyage.

**Discutez avec votre partenaire des détails de votre projet de voyage.**

**Vous devez choisir :**

- la formule de voyage
- la destination
- le type d'hébergement
- le moyen de transport
- les activités que vous allez faire
- la date de votre voyage

Partie C

**Vous avez défini tous les détails de votre voyage. Enregistrez maintenant une vidéo pour présenter votre projet aux autres étudiants.**

**Chaque étudiant doit réaliser sa propre vidéo. Il y aura donc deux vidéos différentes par binôme.**

Forum : Postez votre vidéo ici !

**Postez votre vidéo en insérant le lien vers le site Youtube dans un message.**

Feedback : Votez pour votre projet préféré !

**Quel est votre projet de voyage préféré ? Pourquoi ?**

Ouverture ...

- Reportage interactif - Paye ton canap' : <http://payetoncanap.com/>

## **Annexe 4**

### **Document d'informations pour la demande de créditation**

Informations sur le projet de cours en ligne A2/B1 pour la demande de créditation

#### **Le travail à fournir :**

Réalisation de toutes les activités autocorrectives, avec l'obtention de la note minimale de 75 %.

Participation active aux activités d'interaction sur forum conformément aux consignes.

Remises de tous les travaux de production des tâches finales (productions écrites, enregistrements audio, vidéos ...).

Participation aux examens.

#### **Déroulement :**

Le cours en ligne a une durée totale de 13 semaines. La première séance a lieu en présentiel, les 12 autres se font en ligne via la plateforme Moodle.

L'étudiant doit traiter une thématique par semaine en respectant l'ordre donné.

Voici la liste des 14 unités :

1. Prendre en main les outils
2. Pour faire connaissance
3. Pour créer un site de recettes en ligne
4. Pour découvrir de nouvelles façons de voyager
5. Pour trouver un job étudiant
6. Pour imaginer une application qui réponde à un problème du quotidien
7. Pour résoudre une énigme
8. Pour réaliser la carte des souvenirs de voyage des étudiants du groupe
9. Pour discuter des problèmes des étudiants à l'Université de Bochum, et essayer de trouver des solutions
10. Pour organiser un weekend dans notre ville pour des étudiants français
11. Pour réaliser un diaporama avant/avant après sur un fait de société
12. Pour établir un plan de lutte contre le gaspillage alimentaire
13. Pour organiser un débat sur le thème de l'information sur internet
14. Pour faire le bilan de son apprentissage à distance



## Contenus/compétences visées :

Thématique	Objectifs et compétences visées
<b>0. Prendre en main les outils</b>	Découvrir le programme et le calendrier de la formation Découvrir les différents outils de la plateforme Créer un forum pour y échanger des conseils sur l'apprentissage des langues
<b>1. Pour faire connaissance</b>	Préparer l'interview de son partenaire, répondre à une interview Rédiger le portrait de son partenaire à partir des réponses de l'interview
<b>2. Pour créer un site de recettes en ligne</b>	Présenter plusieurs spécialités de son pays, donner des renseignements sur ces plats Choisir une recette parmi celles présentées par les autres étudiants, Publier la recette choisie par les autres étudiants sur un blog
<b>3. Pour découvrir de nouvelles façons de voyager</b>	Se définir en tant que voyageur à l'aide d'un test Découvrir le voyage collaboratif Remplir son profil sur un site de couchsurfing (se présenter et décrire son logement) Présenter son projet de voyage alternatif
<b>4. Pour trouver un job étudiant</b>	Faire son bilan de compétences Lire des petites annonces et choisir une offre d'emploi Rédiger son CV et préparer un entretien d'embauche
<b>5. Pour imaginer une application qui réponde à un problème du quotidien</b>	Faire le bilan de son utilisation des nouvelles technologies Inventer une application pour résoudre un problème du quotidien et en réaliser la publicité
<b>6. Pour résoudre une énigme</b>	Résoudre en équipe une enquête à partir du visionnage et de la lecture de différents documents. Echanger des informations avec son partenaire sur l'enquête
<b>7. Pour réaliser la carte des souvenirs de voyage des étudiants du groupe</b>	Lire et visionner des extraits de carnets de voyages Rédiger le récit d'un souvenir de voyage dans un pays étranger et le publier sur une carte interactive
<b>8. Pour discuter des problèmes des étudiants à l'Université de Bochum, et essayer de trouver des solutions</b>	Créer une enquête en ligne sur la qualité de vie des étudiants à l'université de Bochum pour identifier les problèmes des étudiants Essayer de trouver des solutions à ces problèmes au sein de petits groupes de réflexion
<b>9. Pour organiser un weekend dans notre ville pour des étudiants français</b>	Echanger sur ses habitudes en matière de loisirs, former des groupes en fonction des intérêts communs En groupe, faire une liste de propositions d'activités à faire dans la région, commenter les différentes propositions puis concevoir et présenter le programme du week-end
<b>10. Pour réaliser un diaporama avant/avant après sur un fait de société</b>	Discuter des grands bouleversements récents de société Proposer une liste de thèmes et réaliser un diaporama passé/présent/futur
<b>11. Pour établir un plan de lutte contre le gaspillage alimentaire</b>	Prendre conscience du problème du gaspillage alimentaire Analyser des solutions Sélectionner des mesures contre le gaspillage alimentaire et présenter son plan d'action
<b>12. Pour organiser un débat sur le</b>	Réaliser une enquête sur la manière dont les étudiants s'informent en

<b>thème de l'information sur internet</b>	ligne, Réaliser un exposé sur les nouvelles sources d'information en ligne Débattre : faut-il varier ses sources d'information ou se limiter aux journaux professionnels ?
<b>13. Pour faire le bilan de son apprentissage à distance</b>	Organiser un débat sur l'apprentissage à distance via internet à partir du bilan de son propre apprentissage du français en ligne

### Charge de travail et progression :

Toutes les unités sont construites de la même manière, suivent la même progression, et de ce fait requièrent la même charge de travail.

Chaque tâche est tout d'abord amenée par une introduction du sujet sous forme d'étude de documents authentiques. Un travail de réception plus approfondi permet ensuite aux étudiants de s'approprier le sujet de l'unité, de développer et analyser certains aspects culturels et interculturels des documents présentés, et d'enrichir leur vocabulaire.

La partie la plus conséquente des unités consiste en un travail complet sur la langue, qui respecte les étapes suivantes : observation d'un corpus, conceptualisation, systématisation et expression. Ce travail sur la langue a pour but de doter les étudiants des compétences linguistiques nécessaires à la réalisation de la tâche finale.

Cette dernière vient conclure l'unité par un travail de production (présentation, enregistrement audio, vidéo, publication en ligne ...) préparé par des échanges et interactions écrites ou orales, synchrones ou asynchrones, entre les étudiants.

### Découpage des unités :

Découpage d'une unité	Charge de travail
<b>Introduction du sujet, réactivation et mutualisation des connaissances :</b>	60 minutes
<b>Réception :</b> Compréhension globale et détaillée Enrichissement du lexique Prise d'information sur le sujet	90 minutes
<b>Observation de la langue, conceptualisation, systématisation et expression</b>	240 minutes
<b>Phonétique</b>	40 minutes
<b>Tâche finale (production écrite, production orale, interaction, présentation ...)</b>	130
<b>Total des heures de travail :</b>	<b>560 minutes = 9h20</b>

Charge de travail répartie sur l'ensemble du cours :

Charge de travail répartie sur l'ensemble du cours	Charge de travail au total
<b>Introduction du sujet, réactivation et mutualisation des connaissances :</b>	9 heures
<b>Réception :</b> Compréhension globale et détaillée (orale et écrite) Enrichissement du lexique Prise d'information sur le sujet	20 heures
<b>Observation de la langue, conceptualisation, systématisation et expression</b>	52 heures
<b>Phonétique</b>	9 heures
<b>Tâche finale (interactions, échanges d'informations, publications en ligne, enregistrement audio ou vidéo, présentation...)</b>	28 heures
<b>Total des heures de travail :</b>	118 heures
<b>Préparation à l'examen :</b>	32 heures
<b>Total</b>	<b>150 heures = 5 ECTS</b>

## Annexe 5

### Tableaux synoptiques de la leçon 3 après découpage

<b>Introduction</b>			<b>15 minutes</b>
<b>Ancrage</b>	<p><b>Activité 1</b></p> <p>Observer les prospectus et les associer à la formule de voyage, parler de ses habitudes de voyage et donner ses impressions sur les nouvelles façons de voyager (PO)</p> <p>Exercice à trous de réemploi du vocabulaire</p> <p><b>Activité 2</b></p> <p>Vidéo sur le couch-surfing</p>	<p>Réactivation et approfondissement du lexique du voyage</p> <p>Réemploi</p> <p>CO, lexique du voyage et du couchsurfing Sociocult.</p>	<p>30 minutes</p> <p>30 minutes</p>
<b>Lexique et ressources en contexte</b>	<p><b>Activité 1</b></p> <p>Découvrir le profil de 4 couchsurfers Donner ses impressions sur un forum (PE)</p> <p><b>Activité 2</b></p> <p>Rédiger la description de son appartement Echanges asynchrones sur forum (PO)</p> <p><b>Activité 3</b></p>	<p>CE : Donner ses impressions</p> <p><b>Avoir l'air + adjectif</b></p> <p><b>Trouver + COD + adjectif</b></p> <p><b>Sembler (il me semble + adjectif)</b></p> <p>Lexique du logement</p> <p>Phonologie : <b>Phonologie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le découpage syllabique</li> <li>- les liaisons en z, t, n r, p, : s'entraîner à reproduire le rythme du français</li> </ul>	<p>40 minutes</p> <p>40 minutes</p> <p>40 minutes</p>
<b>Tâche</b>	Remplir son profil sur un site de couchsurfing		30-45 minutes

Leçon 3b : Se définir en tant que voyageur et préparer un projet de voyage

<b>introduction</b>			<b>15 minutes</b>
<b>ancrage</b>	<p><b>Activité 1</b></p> <p>Répondre aux questions du test de personnalité et discuter des résultats sur un forum (PE)</p> <p><b>Activité 2</b></p> <p>J'irai dormir chez vous : découvrir la personnalité d'un voyageur atypique</p>	<p>Le lexique du voyage (suite)</p> <p>CO Sociocult.</p>	<p>30 minutes</p> <p>30 minutes</p>
<b>Lexique et ressources en contexte</b>	<p><b>Activité 1 :</b></p> <p>CO et questionnaire sur les goûts en voyage (PE)</p> <p><b>Activité 2 :</b></p> <p>Comprendre un message téléphonique et compléter l'agenda de romain</p> <p><b>Activité 3 :</b></p> <p>Imaginer le plan d'activités à effectuer dans sa ville</p>	<p>Parler de ses goûts :</p> <p>Ça m'irrite</p> <p>Ça me dérange</p> <p>Ça me gêne</p> <p>Ça m'agace</p> <p>Ça me plaît</p> <p>Le futur composé (aller + inf)</p> <p>PE/interactions : parler de projets dans un futur proche</p>	<p>40 minutes</p> <p>40 minutes</p> <p>40 minutes</p>
<b>Tâche</b>	<p><i>Partie A</i></p> <p>Enregistrer une présentation audio pour se présenter en tant que voyageur</p> <p>Ecouter et commenter les présentations des autres étudiants.</p> <p>Former des binômes</p>		30-45 minutes

	<p><i>Partie B</i> Décider des lignes principales du projet à l'aide d'un document partagé</p> <p>Partie C</p> <p>Présenter son projet dans une vidéo. Regardez les vidéos des autres étudiants et voter pour la meilleure.</p>		
--	---	--	--



## Annexe 7

### Scénario pédagogique de l'unité test

((Lektionsnummer))

Leçon 2a

((Lektionstitel))

Pour découvrir les spécialités culinaires d'autres pays.

((Lernziele))

Dans cette leçon, vous allez découvrir les spécialités culinaires de la France et d'autres pays, parler de vos goûts, et vous familiariser avec le lexique des aliments et de la cuisine.

((Darstellungsart : Einleitungstext, neben Zuordnungsübung mit kleinen Bildern und Wörtern))

((Einleitungstext))

Pour connaître une culture, il est bon de jeter un œil dans l'assiette ! Que voit-on dans l'assiette d'un Japonais, d'un Américain ou d'un Français ? Quelles sont leurs spécialités culinaires ? Le riz ? Les pâtes ? Le fromage ? La charcuterie ?

Nous allons d'abord découvrir les spécialités de quelques pays, puis nous nous intéresserons aux spécialités de la cuisine française.

Vous allez également parler de vos goûts et présenter aux autres étudiants vos spécialités préférées.

((Zuordnungsübung))

((Foto Teller)) l'assiette



<https://www.armorlux.com/fr/art-de-la-table/1783-assiette-plate-vichy-femme.html#/coloris-rouge>

((Foto Reis)) le riz





<https://www.laguildeculinaire.com/fr/forum/truc-de-la-semaine-preparation-du-riz>  
((Foto nuddeln)) les pâtes



<http://anteo.pro/journee-mondiale-des-pates-epatant/#>  
((Foto Käse)) le fromage



[http://www.body-op.com/nutrition/groupe\\_aliments/fromages](http://www.body-op.com/nutrition/groupe_aliments/fromages)  
((Foto Wurst)) la charcuterie



<http://www.foodforyou.fr/plateau-charcuterie-10-personnes.html>

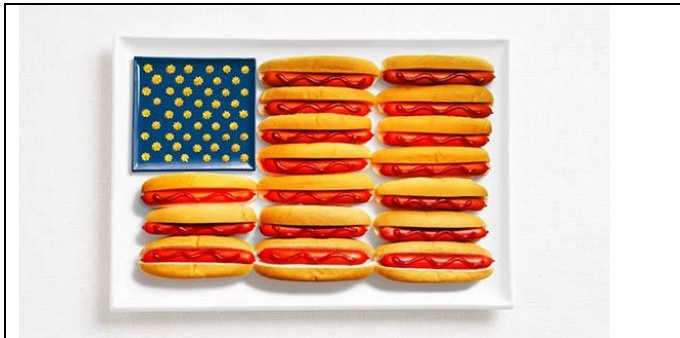
((Teil 1))

((Element 1))

((Darstellungsart: 9 Bilder mit Kästchen zu Eingabe der Spurnummer und Player))

((Übungsanweisung))

Associez une assiette aux aliments que vous allez entendre.



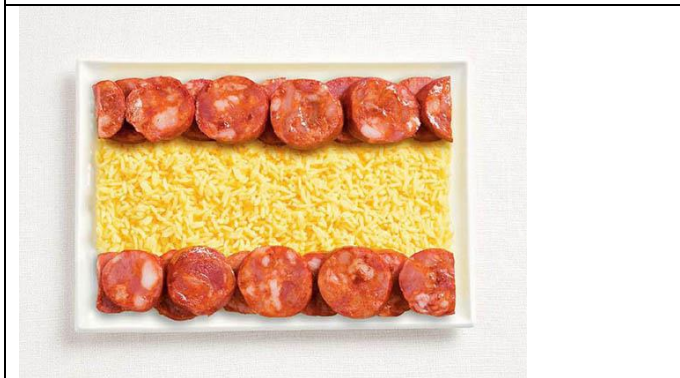
Dans l'assiette d'un Américain



Dans l'assiette d'un Anglais



Dans l'assiette d'un Brésilien



Dans l'assiette d'un Espagnol



Dans l'assiette d'un Français



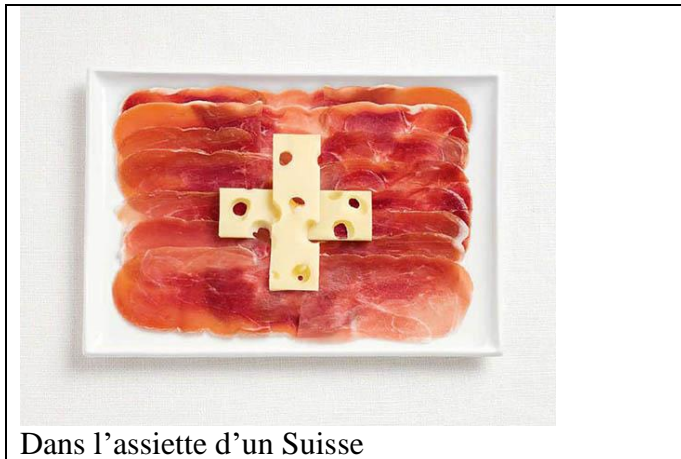
Dans l'assiette d'un Indien



Dans l'assiette d'un Italien



Dans l'assiette d'un Japonais



Dans l'assiette d'un Suisse

1. La charcuterie et l'emmental
2. La saucisse chorizo et le riz
3. Le basilic, les pâtes et les tomates
4. Le citron, l'ananas et le fruit de la passion (ou tout simplement les fruits exotiques ?)
5. Le fromage et le raisin
6. Le pain, la saucisse, le ketchup et la moutarde
7. Le riz et le thon
8. Le riz, le poulet au curry et les épinards
9. Le scone (ou la biscotte ?), la crème fraîche et la confiture

((Element 2))

((Interaktion Forum))

((Übungsanweisung))

Que trouve-t-on dans votre assiette ?

- 1) Quels sont les aliments typiques de la cuisine de votre pays ?
- 2) Quels sont selon-vous les aliments typiques de la cuisine française ?

((Element 3))

((Interaktion Forum mit Aufnahme))

((Übungsanweisung))

- 1) **Enregistrez un message audio dans lequel vous dites quels sont les trois aliments que vous préférez et les 3 aliments que vous aimez le moins.**

((Übungsanweisung))

- 2) **Ecoutez les messages des autres étudiants. Que leur conseillez-vous ?**

- Un restaurant français
- Un fast-food américain
- Un salon de thé anglais
- Un restaurant indien
- La cuisine japonaise
- Un restaurant brésilien
- Un restaurant thaïlandais
- Un restaurant grec

- Un restaurant suisse
- La cuisine espagnole

((Übungsanweisung))

**Enregistrez un message en réponse à au moins un étudiant pour lui conseiller un restaurant**

((Audioskript))

Exemple : *Salut ! Comme tu adores le poisson, et que tu détestes le fromage, je te conseille le restaurant japonais.*

((Teil 2))

((Element 1))

((Inhalt))

### **Evolutions et tradition**

Une enquête de l'Insee, publiée en octobre 2012, révèle les évolutions des modes de consommation des Français. Malgré le grignotage et l'augmentation des plats préparés dans leur alimentation, ils restent attachés aux trois repas traditionnels, synonymes de convivialité.

### **Plus de plats préparés que de produits frais**

Mais si les Français restent aujourd'hui plus longtemps attablés, ils passent aussi 18 minutes de moins en cuisine pour préparer leurs repas. Dans l'assiette, la proportion de plats préparés est ainsi plus élevée que celle des produits frais, quitte à se faire livrer son repas directement à domicile. Enfin, un cinquième du temps passé à manger l'est devant la télévision.

### **Les trois repas traditionnels perdurent**

Il y a cependant une chose qui ne change pas. Les Français sont toujours attachés aux trois repas traditionnels par jour : il s'agit d'ailleurs d'une exception parmi les pays européens.

En contrepartie, les plages horaires sont légèrement décalées. Le petit-déjeuner, boudé par les plus jeunes, s'étale un peu plus dans la matinée malgré un pic très net autour de 8h. Le soir, les Français dînent plus tard, après 20 h en 2010 et 1 sur 4 devant la télévision. Seul le déjeuner reste à un horaire fixe : 13 h pour la moitié des Français. À noter que 60 % des cadres, des indépendants et des professions intermédiaires le suppriment de temps en temps.

### **Les jeunes grignotent le plus**

Même si les Français prennent leur repas régulièrement, ils sont encore nombreux à grignoter entre. Hors goûter et apéritif, ils sont 30% à le faire de temps en temps et 15% à le faire très souvent. Les jeunes sont encore plus concernés par le phénomène : 41% des moins de 25 ans grignotent parfois et 29% très souvent. À titre de comparaison, les seniors ne sont que 20% à se laisser parfois tenter.

**Partager son repas reste agréable**

Malgré ces changements dans leur alimentation, les Français restent majoritairement attachés aux repas pris en compagnie d'autres personnes de la famille ou extérieures à celle-ci. Les femmes et les seniors en tirent le plus de satisfaction, à l'inverse des jeunes qui les apprécient le moins.

<http://agriculture.gouv.fr/les-habitudes-alimentaires-des-francais-evoluent>

((Übungsanweisung))

**1) Retrouvez les titres des différents paragraphes :**

Partager son repas reste agréable	5
Les trois repas traditionnels perdurent	3
Plus de plats préparés que de produits frais	2
Les jeunes grignotent le plus	4
Evolutions et tradition	1

((Übungsanweisung))

**2) Quels sont les trois repas traditionnels des français, dont il est question dans le texte ?**

((Übungsanweisung))

**3) Vrai ou Faux ?**

- Les français cuisinent moins qu'avant (**vrai**)
- Les français consomment très peu de plats préparés (**faux**)
- Les français ne mangent pas à heures fixes (**faux**)
- Tous les français grignotent autant (**faux**)

**((Element 1b))**

((Übungsanweisung))

((Audioskript))

Qu'est-ce qui vous étonne ?

Sur le forum, postez un petit texte pour présenter les habitudes alimentaires de votre pays.

((Element 2))

## Question 1

Voici le dossier cuisine du dernier « Femme actuelle ».

((Inhalt))

# Femme Actuelle

**Dans le numéro de cette semaine, vous allez pouvoir redécouvrir les spécialités de nos régions. Nous avons sélectionné pour vous des recettes simples et authentiques pour épater vos familles ou vos amis**

La carbonnade, page 23



La tartiflette, page 24



Le cassoulet, page 25



La bouillabaisse, page 26



((Übungsanweisung))

((Darstellungsart: Zuordnungübungen))

**a) De quelles régions françaises ces plats sont-ils la spécialité ? Vous pouvez aussi chercher sur [www.wikipedia.fr](http://www.wikipedia.fr).**

- Le Nord
- La Haute-Savoie
- Le Sud-Ouest
- La Côte d'Azur

((Element 2b))

((Übungsanweisung))

**b) À votre avis, qu'est-ce qu'il y a dans chaque plat ? Associez ces ingrédients au plat qu'ils composent.**

Du poisson

Du bœuf

Des lardons

De la saucisse

Des crevettes

Des haricots blancs

Du fromage

De la bière

Du canard

De la crème fraîche

De l'ail

((Element 2c))

((Übungsanweisung))

**c) Observez et complétez le tableau :**

masculin	féminin	pluriel
<b>Du</b> fromage	<b>De la</b> bière	<u>Des</u> lardons
<b>De l'</b> ail	<u>De l'</u> huile	

Les articles partitifs sont utilisés en français pour parler de quantités

- déterminées
- indéterminées

((Element 2d))

((Übungsanweisung))

**Question 2 :**

((Audioskript))

Moi j'aimerais beaucoup goûter la bouillabaisse parce que j'adore le poisson et les crustacés. Et toi ?





[Réponse : enregistrement]

((Element 2e))

((Inhalt))



### Question 3 :

Liste des ingrédients pour 4 à 6 personnes :			
La carbonnade	La tartiflette	Le cassoulet	La bouillabaisse
			
<p>1 kg de boeuf            1 à 2 cuillères à soupe de cassonade            1 bouquet garni            1 litre de bière brune            400 g d'oignon            5 à 7 tranches de pain d'épice            un morceau de beurre            sel de Guérande            un peu de moutarde</p>	<p>1 kg de pommes de terre            200 g de lardons fumés            200 g d'oignons émincés            1 reblochon            20 cl de crème fraîche            2 cuillères à soupe d'huile            ail, sel, poivre</p>	<p>750 g de haricots blancs            500 g de confit de canard            500 g d'agneau            150 g de lard            2 saucisson à l'ail            4 gousses d'ail            1 grosse carotte            3 oignons pelés            2 clous de girofle            1 Marmite Bouquet Garni Knorr            100 g de chapelure            10 grains de poivre            sel et poivre du moulin</p>	<p>1kg de poissons de roche            500 g de moules            500 g de grosses crevettes            3 gousses d'ail            2 oignons            800 g de pommes de terre rondes            1 kg de tomates            2 cuillères à soupe d'huile d'olive            1 bouquet garni (fenouil, persil, thym, laurier)            1 pincée de safran            1 baguette en rondelles</p>

((Element 2f))

((Übungsanweisung))

((Zuordnungsübung))

Voici le prospectus actuel d'un grand supermarché français en ligne. Associez les noms des aliments à leur photo.



- Le bouquet garni
- La moutarde
- Les lardons
- Les pommes de terre
- L'ail
- Les crevettes
- Les moules
- Le reblochon
- La crème fraîche
- La chapelure
- L'huile d'olive
- Le pain d'épice
- Le sel de Guérande
- La bière brune
- La cassonade
- Le confit de canard
- Le lard
- Les haricots blancs

((Element 2g))

((Übungsanweisung))

((Audioskript))

**Enregistrement :** [Dans la bouillabaisse, il y a du poisson, des crustacés, des pommes de terre, des oignons, de l'ail, des tomates, du safran et des herbes aromatiques. C'est une spécialité du Sud de la France. Qu'est-ce qu'il y a dans la carbonnade ? Et dans le cassoulet ?]



[Réponse : Enregistrement]

((Element 2h))

((Inhalt))

### Question 1

Chloé a invité ses parents et son frère à dîner. Elle souhaite cuisiner une carbonnade flamande et une tarte au chocolat. Voici la liste des ingrédients pour quatre personnes :

La carbonnade	La tarte au chocolat
	
1 kg de boeuf 1 à 2 cuillères à soupe de cassonade 1 bouquet garni 1 litre de bière brune 400 g d'oignon 5 à 7 tranches de pain d'épice un petit morceau de beurre sel de Guérande un peu de moutarde	250 de farine 125 g de beurre 2 œufs + 1 jaune d'œuf 30 cl de crème fraîche liquide 120 g de sucre 200 g de chocolat

**Avant de faire les courses, elle fait l'inventaire des ingrédients qu'elle a déjà :**

- 300 g de bœuf au congélateur
- 1 bouteille de 30 cl de bière brune
- 2 oignons (environ 100 grammes)
- 1 pain d'épice
- 250 de beurre
- 1 tablette de 100 g de chocolat
- 1 kg de sucre
- ½ briquette de crème liquide (environ 15 cl)
- 1 œuf
- 100 g de farine

((Übungsanweisung))

((Fragen))

**Est-ce qu'elle a assez de beurre ? Oui/Non**

**Est-ce qu'elle a assez de crème ? N**

((Element 2i))

((Übungsanweisung))

**Rédigez la liste de courses de Chloé.**

[Réponse : texte libre]

((Element 2j))

((Inhalt))

((Übungsanweisung))

## Question 2

Chloé décide finalement en plus de cuisiner une entrée. Elle choisit la salade niçoise. Complétez la liste des ingrédients pour sa salade :

((Lückentext mit Schüttelkasten ))

### Ingrédients pour 4 personnes :

1 poivron vert  
½ kilo de tomates  
½ douzaine d'œufs  
4 filets d'anchois  
1 botte d'oignons nouveaux  
1 boîte d'olives noires  
2 cuillères à soupe de vinaigre  
200 grammes de thon  
Quelques feuilles de basilic  
10 centilitres d'huile d'olive  
4 tranches de pain



Avant de commencer à préparer le repas, Chloé doit encore faire quelques courses. Son ami Léa, qui va au supermarché, lui propose de lui ramener ce dont elle a besoin. Elles font leur liste ensemble. Complétez le dialogue.

a) Complétez avec les articles partitifs qui conviennent :

Chloé : Pour le repas de ce soir il me faut de la bière brune, de la moutarde, des œufs, de la farine et de la viande de bœuf. Ce serait sympa si tu pouvais aussi me ramener du jambon et des pâtes.

Léa : Moi, il faut que j'achète du gruyère râpé, des tomates pelées, du lait

b) Complétez la suite du dialogue avec les mots suivants. Accordez si nécessaire :  
pot – bouteille – paquet (2x) – tranche – tablette – litre - morceau

Léa : Oui, bien sûr. Tu as besoin d'une seule bouteille de bière pour ta carbonnade ?

Chloé : Oui, mais tu peux me prendre un pack de six. Mes parents et mon frères voudront peut-être en boire.

Léa : D'accord. Et je suppose qu'un pot de moutarde suffit ?

Chloé : Oui. Par contre tu peux me prendre deux paquets de farine. Je vais faire des crêpes cette semaine, il m'en faut beaucoup.

Léa : Tu veux combien de paquets de pâtes ?

Chloé : Un seul.

Léa : Et du jambon, il t'en faut beaucoup ?

Chloé : Disons, une douzaine de tranches. Tu pourrais aussi me prendre un morceau de bœuf d'environ 700g ?

Léa : C'est noté. Il te faut encore quelque chose ? Tu n'as pas besoin de lait ? Je vais m'en prendre 2 litres.

Chloé : Non, je crois que c'est tout. Ah si ! Ramène-moi deux tablettes de chocolat !

((Element 3))

((Interaktion Forum))

((Übungsanweisung))

Forum : Faites l'inventaire de votre frigo



Vous ne savez pas cuisiner ce soir ? Postez sur le forum l'inventaire de votre frigo, et les autres étudiants vous donneront des idées de recettes !

- 1) Enregistrez dans un message la liste des ingrédients de votre frigo en indiquant les quantités.
- 2) Lisez les inventaires des autres étudiants et conseillez-leur des plats à cuisiner. Vous devez conseiller **au moins deux étudiants différents.**

((Teil III))

((Interaktion/ Forum))

((Übungsanweisung))

**Tâche : Action !**

- 1) **Dans ce forum, présentez aux autres étudiant deux ou trois de vos recettes préférées. Précisez s'il s'agit de spécialités de votre pays ou de spécialités d'autres pays.**
- 2) **Pour chaque étudiant, choisissez la recette que vous préférez et dites pourquoi.**

## Annexe 8

### Questionnaire de l'enquête

#### Enquête : votre expériences d'apprentissage à distance et vos stratégies (Ihre Erfahrungen und Strategien beim E-Learning)

##### Durée (Dauer)

1. En combien de temps avez-vous terminé la leçon ? (Wie lange haben Sie gebraucht, um die Lektion zu bearbeiten?)

*Une seule réponse possible.*

- plus de 4 heures (über 4 Stunden)
- entre 3 et 4 heures (3 bis 4 Stunden)
- entre 2 et 3 heures (2 bis 3 Stunden)
- entre 1 et 2 heures (1 bis 2 Stunden)
- moins d'une heure (unter 1 Stunde)

2. Au cours de la leçon, vous avez effectué des pauses : (Wie lange haben Sie während der Bearbeitung der Lektion pausiert?)

*Une seule réponse possible.*

- de moins de 15 minutes (weniger als 15 Minuten)
- de moins d'une heure (weniger als eine Stunde)
- de plusieurs heures (mehrere Stunden)
- de plus d'un jour (einen Tag oder mehr)
- Vous n'avez pas effectué de pause et terminé la leçon en une seule fois. (Sie haben keine Pause gemacht und die Lektion durchgehend bearbeitet)

3. Avez-vous respecté l'ordre des activités ? (Haben Sie die Aufgaben in der gegebenen Reihenfolge gelöst?)

*Une seule réponse possible.*

- Oui (Ja)
- Non (Nein)

4. Au cours de votre progression, vous êtes revenu en arrière : (Wie oft haben Sie im Laufe der Lektion zurückgeklickt?)

*Une seule réponse possible.*

- 0 fois (nie)
- 1 fois (einmal)
- de 2 à 5 fois (zwischen 2 und 5-Mal)
- plus de 5 fois (mehr als 5-Mal)

5. Si oui, pourquoi ? (Falls zutreffend, was war Ihr Anliegen, um zurück zu blicken?)  
*Plusieurs réponses possibles.*

- pour rechercher, revoir un terme (Um nach einer Vokabel zu suchen)
- pour refaire un exercice (Um eine Übung zu wiederholen)
- pour relire les textes (Um die Texte nochmal zu lesen)
- pour réécouter les enregistrements audio (Um die Hörtexte nochmal zu hören)

### Difficulté générale (Schwierigkeitsgrad)

6. La leçon en ligne était plus facile que les cours en présentiel (Die Lektion ist Ihrer Meinung nach einfacher als der Kurs im Plenum (offline-Unterricht in der Klasse))  
*Une seule réponse possible.*

	1	2	3	4	5	
Tout à fait d'accord (Stimmt zu)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Pas du tout d'accord (Stimmt nicht zu)

7. Évaluez le niveau de difficulté de chaque compétence : (Bitte beurteilen Sie den Schwierigkeitsgrad der folgenden Aufgabenteile)  
*Une seule réponse possible par ligne.*

	sehr einfach	einfach	schwierig	sehr schwierig
Compréhension écrite (Textverstehen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compréhension orale (Hörverstehen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Production écrite (Textproduktion)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interaction orale (Mündliche Interaktion)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Activité : Que conseillez-vous ? (Fragen zur Aufgabe: „Que conseillez-vous?“)

Parler de ses goûts, écouter les goûts des autres, conseiller un restaurant.  
 Questions générales sur l'activité ((Im Forum über die persönliche Geschmacksrichtungen sprechen, die Audionachrichten anderer Studenten anhören und dementsprechend jemandem ein Restaurant vorschlagen.)

8. En combien de temps avez-vous réalisé cette activité ? (Wie lange haben Sie gebraucht, um die Aufgabe zu bearbeiten?)  
*Une seule réponse possible.*

- moins de 10 minutes (weniger als 15 Minuten)
- de 10 à 15 minutes (zwischen 10 und 15 Minuten)
- de 15 à 20 minutes (zwischen 15 und 20 Minuten)
- de 20 à 30 minutes (zwischen 20 und 30 Minuten)
- de 30 à 40 minutes (zwischen 30 und 40 Minuten)
- de 40 à 50 minutes (zwischen 40 und 50 Minuten)
- de 50 minutes à 1h (zwischen 50 Minuten und eine Stunde)
- plus d'une heure (über 1 Stunde)

9. Vous avez réalisé l'activité : (Die Aufgabe haben Sie)

*Une seule réponse possible.*

- En une seule fois (beim ersten Besuch des Forums geschafft)
- En plusieurs fois dans la même journée (nach mehreren Forum-Besuch an einem Tag geschafft)
- En plusieurs fois sur plusieurs jours (auf mehreren Tage verteilt)
- 

10. Une fois que vous avez terminé les enregistrements de l'activité, êtes-vous retourné sur le forum pour écouter les nouveaux enregistrements des autres étudiants, ou pour voir si un étudiant vous avait conseillé un restaurant ? (- Sind Sie ins Forum zurückgekehrt, nachdem Sie Ihre Aufnahme gepostet haben, um zu prüfen, ob neuen Aufnahmen von anderen Studenten gepostet worden waren, oder ob jemand Ihnen ein Restaurant vorgeschlagen hatte? )

*Une seule réponse possible.*

- Oui (ja)
- Non (nein)

11. Quelles difficultés l'activité vous a-t-elle posées ? ( Welche Schwierigkeiten hat Ihnen die Aufgabe gemacht ?)

---

---

---

---

12. Avez-vous eu des difficultés à comprendre : ( War es für Sie schwierig)

*Plusieurs réponses possibles.*

- la consigne (die Anweisungen zu verstehen)
- ce qui était concrètement attendu de vous (die Aufgabenziele (Fragestellung) zu verstehen)
- le déroulement de l'activité et les étapes à suivre (den Ablauf der Aufgabe und die Schritte der Aufgabe zu verstehen)
- Autre : \_\_\_\_\_

**Que conseillez-vous ? : Première partie („Que conseillez-vous?“: erster Schritt)**

Dire quels sont les aliments que vous préférez, et ceux que vous aimez le moins.



13. Essayez de vous remémorer la manière dont vous avez procédé pour réaliser la première partie de l'activité, et cochez les affirmations qui y correspondent : (Wie sind Sie vorgegangen, um die Aufgabe zu bearbeiten? Kreuzen Sie die Aussagen falls zutreffend) Plusieurs réponses possibles.

- Vous avez d'abord écouté les messages des autres étudiants avant de vous enregistrer. (erst die Aufnahmen von den anderen Studenten gehört, bevor Sie Ihre Nachricht aufgenommen haben.)
- Vous avez d'abord préparé votre texte à l'écrit, que vous avez ensuite lu. (erst einen Text aufgeschrieben, den Sie nachher vorgelesen haben.)
- Vous avez d'abord préparé un texte à l'écrit, que vous avez récité sans lire. (vorher einen Text vorbereitet, den Sie vorgesprochen haben, ohne zu lesen.)
- Vous avez préparé des notes non rédigées à l'écrit, et vous avez enregistré votre message à l'aide de vos notes. (Notizen vorbereitet, die Sie als Hilfe während der Aufnahme vor der Augen behalten haben. (Stichpunkte))
- Vous avez recherché le vocabulaire dont vous aviez besoin. (die Wörter nachgeschlagen, die Sie brauchten.)
- Vous avez répété votre texte à haute voix plusieurs fois avant de vous enregistrer. (vor der Aufnahme den Text mehrmals vorgelesen, um Ihre Aussprache zu trainieren.)
- Vous avez effectué plusieurs enregistrements afin d'en améliorer à chaque prise la qualité. (mehrere Aufnahmen gemacht um das Beste zu erreichen.)
- Vous avez effectué votre enregistrement de manière spontanée, sans rédiger de texte. (Ihre Nachricht spontan aufgenommen, ohne etwas zu schreiben, ohne Vorbereitung.)
- Vous n'avez pas effectué de recherche de vocabulaire. (Sie haben keine Vokabeln recherchiert.)
- Vous vous êtes concentrés sur le vocabulaire. (Sie haben sich (eher) auf die Wahl der Wörter concentré.)
- Vous vous êtes concentrés sur les structures grammaticales. (Sie haben sich (eher) auf die Wahl der grammatikalischen Strukturen concentré.)
- Vous vous êtes concentrés sur les contenus de votre message. (Sie haben sich (eher) auf den Inhalt der Nachricht concentré.)
- Vous avez effectué des recherches dans un manuel, dans votre cours ou sur internet pour trouver ou vous aider à utiliser les structures grammaticales (Sie haben nach grammatikalischen Strukturen recherchiert.)
- Autre :

14. Concernant le contenu du message de ce premier enregistrement, vous diriez que ... (Was der Inhalt Ihrer Nachricht betrifft, würden Sie sagen, ...)

Une seule réponse possible.

- Vous avez répondu de manière sincère et fait part de vos goûts réels (dass Sie wahrheitsgemäß geantwortet und Ihre echten Präferenzen mitgeteilt haben.)
- Vous avez dû faire des recherches de vocabulaire ou de structures grammaticales pour être capable d'exprimer de manière sincère vos goûts. (Um in der Lage zu sein, Ihre kulinarischen Präferenzen wahrheitsgemäß mitzuteilen, mussten Sie Vokabeln und Strukturen recherchieren.)
- Vous avez répondu en fonction de vos compétences linguistiques et de ce que vous étiez capable de dire, sans chercher à produire une réponse sincère. (Sie haben in Hinblick auf Ihre Sprachkenntnisse beantwortet, einfach gesagt was Sie sagen konnten, ohne zu versuchen, eine wahrheitsgemäße Antwort zu geben und dafür Vokabeln zu recherchieren.)
- Autre : \_\_\_\_\_

**Que conseillez-vous ? : deuxième partie („Que conseillez-vous?“: Zweiter Schritt)**

15. Comment avez-vous procédé pour la deuxième partie de l'activité, au cours de laquelle il fallait écouter les enregistrements des autres étudiants. Cochez les affirmations qui correspondent à la manière dont vous avez procédé. (Ihre Vorgehensweise im zweiten Schritt der Aufgabe)

*Plusieurs réponses possibles.*

- Vous avez écouté tous les enregistrements des autres étudiants. (Sie haben alle die Aufnahmen gehört, die zu der Zeit verfügbar waren.)
- Vous avez écouté une grande partie des enregistrements des autres étudiants. (Sie haben fast alle Aufnahmen gehört.)
- Vous avez écouté quelques enregistrements. (Sie haben einige Aufnahmen gehört.)
- Vous n'avez écouté qu'un seul enregistrement. (Sie haben eine einzige Aufnahme gehört.)
- Vous avez pris des notes lors de l'écoute des enregistrements des autres étudiants. (Sie haben Notizen aufgeschrieben, während Sie die Aufnahme(n) gehört haben.)
- Vous avez écouté plusieurs fois certains enregistrements. (Sie haben manche Aufnahmen mehrmals gespielt.)
- Vous avez fait des pauses au cours de l'écoute des enregistrements. (Sie haben manche Aufnahmen pausierend gespielt.)
- Vous avez recherché le vocabulaire que vous ne compreniez pas. (Unbekannte Vokabeln haben Sie recherchiert)
- Autre : \_\_\_\_\_

16. Comment avez-vous sélectionné l'enregistrement auquel vous avez choisi de répondre ? (Ihr Kriterium bei der Auswahl der Aufnahme, zu der Sie einen Vorschlag gemacht haben. Sie haben die Aufnahme ausgewählt :)

*Plusieurs réponses possibles.*

- Vous avez choisi de répondre à l'enregistrement que vous compreniez le mieux. (, die Sie am besten verstehen konnten.)
- Vous avez choisi de répondre à l'enregistrement auquel il vous semblait le plus facile de répondre. (, da es Ihnen einfacher schien, eine Antwort zu geben.)
- Vous avez choisi le message qui vous a le plus inspiré et pour lequel vous aviez le plus d'idées de réponses. (, die Sie am meistens inspiriert hat, Vorschläge zu machen.)
- Vous avez choisi de répondre au premier enregistrement que vous avez écouté pour ne pas avoir à écouter ceux des autres étudiants. (Sie haben die erste Aufnahme ausgewählt, die Sie gehört haben, damit Sie keine weitere Aufnahme hören brauchten.)
- Vous avez choisi de répondre à un étudiant qui n'avait pas encore reçu de réponse. (Sie haben sich dazu entschlossen, zu einer Aufnahme zu antworten, da noch keine Antwort vorlag.)
- Autre : \_\_\_\_\_

17. Avez-vous eu des difficultés à comprendre les enregistrements des autres étudiants ? (Ist es Ihnen schwer gefallen, die Aufnahmen von den anderen Studenten zu verstehen? )

*Une seule réponse possible.*

- Oui (Ja)
- Non (Nein)

**19. Comment avez-vous procédé pour réaliser cette troisième partie de l'activité, dans laquelle vous enregistrez un message pour conseiller un restaurant ? (Wie sind Sie vorgegangen, um den dritten Teil der Aufgabe zu bearbeiten? Kreuzen Sie die Aussagen falls zutreffend)**

*Plusieurs réponses possibles.*

- Vous avez d'abord écouté les messages des autres étudiants avant de vous enregistrer. (erst die Aufnahmen von den anderen Studenten gehört, bevor Sie Ihre Nachricht aufgenommen haben.)
- Vous avez d'abord préparé votre texte à l'écrit, que vous avez ensuite lu. (erst einen Text aufgeschrieben, den Sie nachher vorgelesen haben.)
- Vous avez d'abord préparé un texte à l'écrit, que vous avez récité sans lire. (vorher einen Text vorbereitet, den Sie vorgesprochen haben, ohne zu lesen.)
- Vous avez préparé des notes non rédigées à l'écrit, et vous avez enregistré votre message à l'aide de vos notes. (Notizen vorbereitet, die Sie als Hilfe während der Aufnahme vor der Augen behalten haben. (Stichpunkte))
- Vous avez recherché le vocabulaire dont vous aviez besoin. (die Wörter nachgeschlagen, die Sie brauchten.)
- Vous avez répété votre texte à haute voix plusieurs fois avant de vous enregistrer. (vor der Aufnahme den Text mehrmals vorgelesen, um Ihre Aussprache zu trainieren.)
- Vous avez réalisé plusieurs enregistrements pour ne garder que le plus satisfaisant. (mehrere Aufnahmen gemacht um das Beste zu erreichen.)
- Vous avez effectué votre enregistrement de manière spontanée, sans rédiger de texte. (Ihre Nachricht spontan aufgenommen, ohne etwas zu schreiben, ohne Vorbereitung.)
- Vous n'avez pas effectué de recherche de vocabulaire. (Sie haben keine Vokabeln recherchiert.)
- Vous vous êtes concentrés sur le vocabulaire (Sie haben sich (eher) auf die Wahl der Wörter konzentriert.)
- Vous vous êtes concentrés sur les structures grammaticales. (Sie haben sich (eher) auf die Wahl der grammatikalischen Strukturen konzentriert.)
- Vous vous êtes concentré sur le contenu du message. (Sie haben sich (eher) auf den Inhalt der Nachricht konzentriert.)
- Vous avez effectué des recherches dans un manuel, dans votre cours ou sur internet pour trouver ou vous aider à utiliser les structures grammaticales. (Sie haben nach grammatikalischen Strukturen recherchiert.)
- Vous avez repris dans votre réponse du vocabulaire ou des structures utilisées dans l'enregistrement auquel vous avez répondu. (Sie haben in Ihrer Antwort Vokabeln oder Strukturen aus der Aufnahme übernommen.)
- Autre : \_\_\_\_\_

**20. Concernant le contenu du message de ce second enregistrement, vous diriez que ... (Im Folgenden geht es um den Inhalt Ihres Vorschlages)**

*Une seule réponse possible.*

- Vous avez proposé un type de restaurant en prenant en compte les goûts de l'étudiant auquel vous avez répondu. (Sie haben in Ihrem Vorschlag die Geschmacksrichtung des Studenten berücksichtigt.)
- Vous avez adapté le contenu de votre réponse à ce que vous étiez capable de dire sans recherche supplémentaire de vocabulaire ou de structures grammaticales..
- Vous avez effectué des recherches de vocabulaire ou de structures grammaticales pour être en mesure de dire ce que vous vouliez dire et produire une réponse sincère qui prenait en compte les goûts de l'étudiant auquel vous avez répondu. (Sie haben nach Vokabeln oder Strukturen recherchiert, um in der Lage zu sein, eine gute Antwort zu geben, was die Geschmacksrichtung betrifft.)
- Autre : \_\_\_\_\_

35. Concernant le contenu du message de ce second enregistrement, vous diriez que ... (Was würden Sie über den Inhalt dieser zweiten Nachricht sagen?)

*Une seule réponse possible.*

Vous avez proposé un plat à préparer en prenant en compte l'inventaire du frigo de l'étudiant auquel vous avez répondu. (Sie haben vorgeschlagen, ein Gericht zu kochen, und dafür den Inhalt des Kühlschranks der Studenten, denen Sie geantwortet haben, betrachtet.)

Vous avez proposé un plat à préparer sans prendre vraiment en compte l'inventaire de l'étudiant auquel vous avez répondu. (Sie haben vorgeschlagen, ein Gericht zu kochen, ohne den Inhalt des Kühlschranks des Studenten zu betrachten?)

Vous avez adapté le contenu de votre réponse à ce que vous étiez capable de dire sans recherche supplémentaire de vocabulaire ou de structures grammaticales. (Sie haben den Inhalt ihrer Antwort an Ihre Sprachkompetenzen, und an das, was Sie in der Lage zu sagen waren, angepasst, ohne Vokabeln oder Strukturen zu recherchieren.)

Vous avez effectué des recherches de vocabulaire ou de structures grammaticales pour être en mesure de dire ce que vous vouliez dire et produire une réponse sincère qui prenait en compte les goûts de l'étudiant auquel vous avez répondu. (Sie haben nach Vokabeln oder Strukturen recherchiert, um in der Lage zu sein, eine ehrliche Antwort zu geben, die den Geschmack der Studenten berücksichtigt.)

Autre : \_\_\_\_\_

## Utilisation d'outils

36. A quels outils externes de la plateforme Moodle avez-vous eu recours pour réaliser la leçon ? (Welche externen Tools haben Sie angewendet, um die Lektion zu bearbeiten?)

*Plusieurs réponses possibles.*

- Dictionnaire bilingue papier (Bilinguales Wörterbuch)
- Dictionnaire monolingue papier (Einsprachiges Wörterbuch)
- Manuel du cours (Nouveau Rond Point) (Lehrwerk (Nouveau Rond Point))
- Manuel de grammaire (Grammatikbuch)
- Beschrelle ou livre de conjugaison (Bescherelle oder Konjugationstabelle oder Buch)
- Dictionnaire monolingue en ligne (Online-Einsprachiges Wörterbuch)
- Conjugueur en ligne (Online-Konjugator)
- Outils de traduction en ligne (Online-Übersetzer)
- Outils d'aide à la prononciation en ligne (Online-Ausprachehilfe)
- Site internet sur la grammaire française (Internet-Seite über französische Grammatik)
- Forum d'entraide (Nachhilfe-Forum)
- Autre :

37. Si vous avez utilisé un outil de traduction en ligne, dans quel but l'avez-vous utilisé ?  
(Wenn Sie Online-Übersetzer benutzt haben, mit welchem Ziel haben Sie sie benutzt?)

Plusieurs réponses possibles.

- Recherche de la traduction de mots isolés. (Suche nach der Übersetzung von einzelnen Wörtern.)
- Recherche de la traduction de groupes de mots. (Suche nach der Übersetzung von Wörtergruppen.)
- Recherche de la traduction de phrases complètes. (Suche nach der Übersetzung von kompletten Sätzen.)
- Recherche de la traduction de paragraphes. (Suche nach der Übersetzung von Absätzen.)
- Vérification de la traduction de mots isolés. (Überprüfung der Übersetzung von einzelnen Wörtern.)
- Vérification de la traduction de groupes de mots. (Überprüfung der Übersetzung von Wörtergruppen.)
- Vérification de la traduction de phrases complètes. (Überprüfung der Übersetzung von kompletten Sätzen.)
- Vérification de la traduction de paragraphes. (Überprüfung der Übersetzung von Absätzen.)

## Vos représentations sur la production orale lors d'un apprentissage en ligne

38. Comment évaluez-vous l'effet d'apprentissage de ces deux activités de production orale en ligne ? (Wie evaluieren Sie den Lerneffekt dieser beiden mündlichen Produktions- und Interaktions- Aufgaben? )

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
pas d'effet d'apprentissage (Kein lerneffekt)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	effet d'apprentissage important (Starker Lerneffekt)

39. Sur une échelle de 1 à 5 (1=très efficace, 5 = pas efficace), essayez d'évaluer pour chaque élément le degrés d'efficacité des activités de production orale en ligne (Auf einer Skala von 1 bis 5 (1=sehr effizient, 5=ineffizient) – versuchen Sie, für jede Angabe den Effizienzgrad der mündlichen Online-Produktions- und Interaktions-Aufgaben zu bestimmen. )

Une seule réponse possible par ligne.

	1	2	3	4	5
Apprentissage et mémorisation du vocabulaire (Vokabeln lernen und einprägen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apprentissage et mémorisation des structures grammaticales (Grammatikalische Strukturen lernen und einprägen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Amélioration de la prononciation (Aussprache verbessern)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Amélioration de la compréhension orale (Hörverstehen verbessern)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Amélioration de l'aisance à l'oral (Sprachkompetenz verbessern)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

50. Aviez-vous déjà suivi un cours de langue en ligne ? ( Hatten Sie vorher schon an einem Online-Sprachkurs teilgenommen)

*Une seule réponse possible.*

- Oui (Ja)  
 Non (Nein)

51. Si oui, quelle était la langue apprise ? (Falls zutreffend, welche Sprache hatten Sie gelernt?)

\_\_\_\_\_

52. Seriez-vous prêt à vous inscrire à un cours de français en ligne de niveau B1 à l'Université de la RUB ? (Wären Sie bereit, sich für einen Blended-Learning-Kurs an der RUB für das Niveau B1 anzumelden?)

*Une seule réponse possible.*

- Oui (Ja)  
 Non (Nein)

53. Si oui, quels serez les avantages selon vous ? (- Falls zutreffend, was wären die Vorteile?)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

54. Si non, pourquoi ? (Falls unzutreffend, was sind Ihre Begründungen?)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

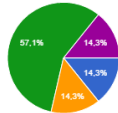


# Annexe 9

## Résultats de l'enquête

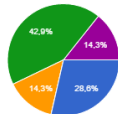
### Durée (Dauer)

En combien de temps avez-vous terminé la leçon ? (Wie lange haben Sie gebraucht, um die Lektion zu bearbeiten?)



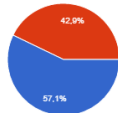
plus de 4 heures (über 4 Stunden)	1	14.3 %
entre 3 et 4 heures (3 bis 4 Stunden)	0	0 %
entre 2 et 3 heures (2 bis 3 Stunden)	1	14.3 %
entre 1 et 2 heures (1 bis 2 Stunden)	4	57.1 %
moins d'une heure (unter 1 Stunde)	1	14.3 %

Au cours de la leçon, vous avez effectué des pauses : (Wie lange haben Sie während der Bearbeitung der Lektion pausiert?)



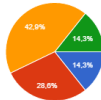
de moins de 15 minutes (weniger als 15 Minuten)	2	28.6 %
de moins d'une heure (weniger als eine Stunde)	0	0 %
de plusieurs heures (mehrere Stunden)	1	14.3 %
de plus d'un jour (einen Tag oder mehr)	3	42.9 %
Vous n'avez pas effectué de pause et terminé la leçon en une seule fois. (Sie haben keine Pause gemacht und die Lektion durchgehend bearbeitet)	1	14.3 %

Avez-vous respecté l'ordre des activités ? (Haben Sie die Aufgaben in der gegebenen Reihenfolge gelöst?)



Oui (Ja)	4	57.1 %
Non (Nein)	3	42.9 %

Au cours de votre progression, vous êtes revenu en arrière : (Wie oft haben Sie im Laufe der Lektion zurückgekllickt?)



0 fois (nie)	1	14.3 %
1 fois (einmal)	2	28.6 %
de 2 à 5 fois (zwischen 2 und 5-Mal)	3	42.9 %
plus de 5 fois (mehr als 5-Mal)	1	14.3 %

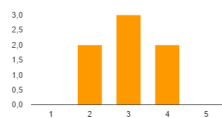
Si oui, pourquoi ? (Falls zutreffend, was war Ihr Anliegen, um zurück zu klicken?)



pour rechercher, revoir un terme (Um nach einer Vokabel zu suchen)	2	33.3 %
pour refaire un exercice (Um eine Übung zu wiederholen)	1	16.7 %
pour relire les textes (Um die Texte nochmal zu lesen)	5	83.3 %
pour réécouter les enregistrements audio (Um die Hörtexte nochmal zu hören)	3	50 %

### Difficulté générale (Schwierigkeitsgrad)

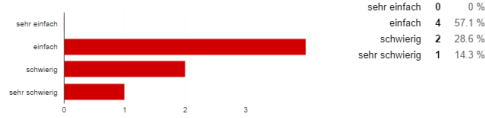
La leçon en ligne était plus facile que les cours en présentiel (Die Lektion ist Ihrer Meinung nach einfacher als der Kurs im Plenum (offline-Unterricht in der Klasse))



Tout à fait d'accord (Stimmt zu) : 1	0	0 %
2	2	28.6 %
3	3	42.9 %
4	2	28.6 %
Pas du tout d'accord (Stimmt nicht zu) : 5	0	0 %



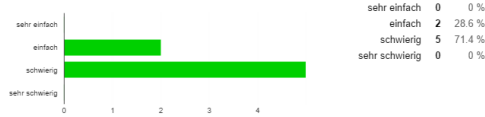
**Compréhension écrite (Textverstehen) [Evaluez le niveau de difficulté de chaque compétence : (Bitte beurteilen Sie den Schwierigkeitsgrad der folgenden Aufgabenteile)]**



**Compréhension orale (Hörverstehen) [Evaluez le niveau de difficulté de chaque compétence : (Bitte beurteilen Sie den Schwierigkeitsgrad der folgenden Aufgabenteile)]**



**Production écrite (Textproduktion) [Evaluez le niveau de difficulté de chaque compétence : (Bitte beurteilen Sie den Schwierigkeitsgrad der folgenden Aufgabenteile)]**



**Interaction orale (Mündliche Interaktion) [Evaluez le niveau de difficulté de chaque compétence : (Bitte beurteilen Sie den Schwierigkeitsgrad der folgenden Aufgabenteile)]**



**Activité : Que conseillez-vous ? (Fragen zur Aufgabe: „Que conseillez-vous?“)**

**En combien de temps avez-vous réalisé cette activité ? (Wie lange haben Sie gebraucht, um die Aufgabe zu bearbeiten?)**



moins de 10 minutes (weniger als 15 Minuten)	1	16.7 %
de 10 à 15 minutes (zwischen 10 und 15 Minuten)	1	16.7 %
de 15 à 20 minutes (zwischen 15 und 20 Minuten)	1	16.7 %
de 20 à 30 minutes (zwischen 20 und 30 Minuten)	2	33.3 %
de 30 à 40 minutes (zwischen 30 und 40 Minuten)	1	16.7 %
de 40 à 50 minutes (zwischen 40 und 50 Minuten)	0	0 %
de 50 minutes à 1h (zwischen 50 Minuten und eine Stunde)	0	0 %
plus d'une heure (über 1 Stunde)	0	0 %

**Vous avez réalisé l'activité : (Die Aufgabe haben Sie)**



En une seule fois (beim ersten Besuch des Forums geschafft)	3	60 %
En plusieurs fois dans la même journée (nach mehreren Forum-Besuch an einem Tag geschafft)	1	20 %
En plusieurs fois sur plusieurs jours (auf mehreren Tage verteilt)	1	20 %
Autre	0	0 %

**Une fois que vous avez terminé les enregistrements de l'activité, êtes-vous retourné sur le forum pour écouter les nouveaux enregistrements des autres étudiants, ou pour voir si un étudiant vous avait conseillé un restaurant ? (- Sind Sie ins Forum zurückgekehrt, nachdem Sie Ihre Aufnahme gepostet haben, um zu prüfen, ob neuen Aufnahmen von anderen Studenten gepostet worden waren, oder ob jemand Ihnen ein Restaurant vorgeschlagen hatte?)**

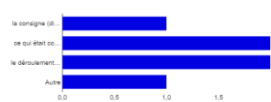


Oui (ja)	4	57.1 %
Non (nein)	3	42.9 %

**Quelles difficultés l'activité vous a-t-elle posées ? (Welche Schwierigkeiten hat Ihnen die Aufgabe gemacht ?)**

Ich hatte eher technische Probleme, manchmal konnte ich nicht auf die Seiten zugreifen bzw. nicht alle Seiten sehen. Manchmal war der Zugriff auf ein Forum verweigert, wenn ich es schon einmal bearbeitet oder zumindest angefangen hatte. Die richtigen Worte zu verwenden war nicht leicht.

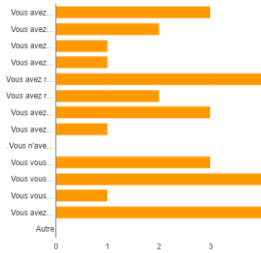
**Avez-vous eu des difficultés à comprendre : ( War es für Sie schwierig)**



la consigne (die Anweisungen zu verstehen)	1	20 %
ce qui était concrètement attendu de vous (die Aufgabenziele (Fragestellung) zu verstehen)	2	40 %
le déroulement de l'activité et les étapes à suivre (den Ablauf der Aufgabe und die Schritte der Aufgabe zu verstehen)	2	40 %
Autre	1	20 %

### Que conseillez-vous ? : Première partie („Que conseillez-vous?": erster Schritt)

Essayez de vous remémorer la manière dont vous avez procédé pour réaliser la première partie de l'activité, et cochez les affirmations qui y correspondent : (Wie sind Sie vorgegangen, um die Aufgabe zu bearbeiten? Kreuzen Sie die Aussagen falls zutreffend)



Vous avez d'abord écouté les messages des autres étudiants avant de vous enregistrer. (erst die Aufnahmen von den anderen Studenten gehört, bevor Sie Ihre Nachricht aufgenommen haben.)	3	50 %
Vous avez d'abord préparé votre texte à l'écrit, que vous avez ensuite lu. (erst einen Text aufgeschrieben, den Sie nachher vorgelesen haben.)	2	33.3 %
Vous avez d'abord préparé un texte à l'écrit, que vous avez réécrit sans lire. (vorher einen Text vorbereitet, den Sie vorgesprochen haben, ohne zu lesen.)	1	16.7 %
Vous avez préparé des notes non rédigées à l'écrit, et vous avez enregistré votre message à l'aide de vos notes. (Notizen vorbereitet, die Sie als Hilfe während der Aufnahme vor der Augen behalten haben. (Sichpunkte))	1	16.7 %
Vous avez recherché le vocabulaire dont vous aviez besoin. (die Wörter nachgeschlagen, die Sie brauchten.)	4	66.7 %
Vous avez répété votre texte à haute voix plusieurs fois avant de vous enregistrer. (vor der Aufnahme den Text mehrmals vorgelesen, um Ihre Aussprache zu trainieren.)	2	33.3 %
Vous avez effectué plusieurs enregistrements afin d'en améliorer à chaque prise la qualité. (mehrere Aufnahmen gemacht um das Beste zu erreichen.)	3	50 %
Vous avez effectué votre enregistrement de manière spontanée, sans rédiger de texte. (Ihre Nachricht spontan aufgenommen, ohne etwas zu schreiben, ohne Vorbereitung.)	1	16.7 %
Vous n'avez pas effectué de recherche de vocabulaire. (Sie haben keine Vokabeln recherchiert.)	0	0 %
Vous vous êtes concentrés sur le vocabulaire. (Sie haben sich (eher) auf die Wahl der Wörter konzentriert.)	3	50 %
Vous vous êtes concentrés sur les structures grammaticales. (Sie haben sich (eher) auf die Wahl der grammatischen Strukturen konzentriert.)	4	66.7 %
Vous vous êtes concentrés sur les contenus de votre message. (Sie haben sich (eher) auf den Inhalt der Nachricht konzentriert.)	1	16.7 %
Vous avez effectué des recherches dans un manuel, dans votre cours ou sur Internet pour trouver ou vous aider à utiliser les structures grammaticales. (Sie haben nach grammatischen Strukturen recherchiert.)	4	66.7 %
Autre	0	0 %

Concernant le contenu du message de ce premier enregistrement, vous diriez que ... (Was der Inhalt Ihrer Nachricht betrifft, würden Sie sagen....)



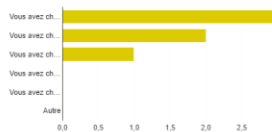
Vous avez répondu de manière sincère et fait part de vos goûts réels (dass Sie wahrheitsgemäß geantwortet und Ihre kulturellen Präferenzen wahrheitsgemäß mitzuteilen, mussten Sie V...	3	50 %
Vous avez répondu en fonction de vos compétences linguistiques et de ce que vous étiez capable de dire, sans chercher à produire une réponse sincère. (Sie haben in Hinsicht auf Ihre Sprachkenntnissen beantwortet, einfach gesagt was Sie sagen konnten, ohne zu versuchen, eine wahrheitsgemäße Antwort zu geben)	0	0 %

### Que conseillez-vous ? : deuxième partie („Que conseillez-vous?": Zweiter Schritt)

Comment avez-vous procédé pour la deuxième partie de l'activité, au cours de laquelle il fallait écouter les enregistrements des autres étudiants. Cochez les affirmations qui correspondent à la manière dont vous avez procédé. (Ihre Vorgehensweise im zweiten Schritt der Aufgabe)

Vous avez écouté tous les enregistrements des autres étudiants. (Sie haben alle die Aufnahmen gehört, die zu der Zeit verfügbar waren.)	2	33.3 %
Vous avez écouté une grande partie des enregistrements des autres étudiants. (Sie haben fast alle Aufnahmen gehört.)	1	16.7 %
Vous avez écouté quelques enregistrements. (Sie haben einige Aufnahmen gehört.)	2	33.3 %
Vous n'avez écouté qu'un seul enregistrement. (Sie haben eine einzige Aufnahme gehört.)	0	0 %
Vous avez pris des notes lors de l'écoute des enregistrements des autres étudiants. (Sie haben Notizen aufgeschrieben, während Sie die Aufnahme(n) gehört haben.)	1	16.7 %
Vous avez écouté plusieurs fois certains enregistrements. (Sie haben manche Aufnahmen mehrmals gespielt.)	2	33.3 %
Vous avez fait des pauses au cours de l'écoute des enregistrements. (Sie haben manche Aufnahmen pausierend gespielt.)	2	33.3 %
Vous avez recherché le vocabulaire que vous ne compreniez pas. (Unbekannte Vokabeln haben Sie recherchiert.)	4	66.7 %
Autre	0	0 %

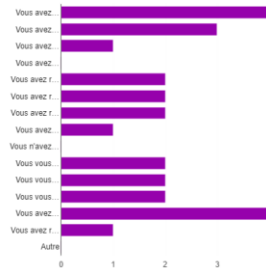
Comment avez-vous sélectionné l'enregistrement auquel vous avez choisi de répondre ? (Ihr Kriterium bei der Auswahl der Aufnahme, zu der Sie einen Vorschlag gemacht haben. Sie haben die Aufnahme ausgewählt.)



Vous avez choisi de répondre à l'enregistrement que vous compreniez le mieux. (, die Sie am besten verstehen konnten.)	3	75 %
Vous avez choisi de répondre à l'enregistrement auquel il vous semblait le plus facile de répondre. (, da es Ihnen einfacher schien, eine Antwort zu geben.)	2	50 %
Vous avez choisi le message qui vous a le plus inspiré et pour lequel vous aviez le plus d'idées de réponses. (, die Sie am meistens inspiriert hat, Vorschläge zu machen.)	1	25 %
Vous avez choisi de répondre au premier enregistrement que vous avez écouté pour ne pas devoir écouter ceux des autres étudiants. (Sie haben die erste Aufnahme ausgewählt, die Sie gehört haben, damit Sie keine weitere Aufnahme hören brauchten.)	0	0 %
Vous avez choisi de répondre à un étudiant qui n'avait pas encore reçu de réponse. (Sie haben sich dazu entschlossen, zu einer Aufnahme zu antworten, da noch keine Antwort vorlag.)	0	0 %
Autre	0	0 %

**Que conseillez-vous ? : troisième partie („Que conseillez-vous?": Dritter Schritt)**

Comment avez-vous procédé pour réaliser cette troisième partie de l'activité, dans laquelle vous enregistrez un message pour conseiller un restaurant ? (Wie sind Sie vorgegangen, um den dritten Teil der Aufgabe zu bearbeiten? Kreuzen Sie die Aussagen falls zutreffend)



Vous avez d'abord écouté les messages des autres étudiants avant de vous enregistrer. (erst die Aufnahmen von den anderen Studenten gehört, bevor Sie Ihre Nachricht aufgenommen haben.)	4	80 %
Vous avez d'abord préparé votre texte à l'écrit, que vous avez ensuite lu. (erst einen Text aufgeschrieben, den Sie nachher vorgelesen haben.)	3	60 %
Vous avez d'abord préparé un texte à l'écrit, que vous avez récité sans lire. (vorher einen Text vorbereitet, den Sie vorgesprochen haben, ohne zu lesen.)	1	20 %
Vous avez préparé des notes non rédigées à l'écrit, et vous avez enregistré votre message à l'aide de vos notes. (Notizen vorbereitet, die Sie als Hilfe während der Aufnahme vor der Augen behalten haben. (Stichpunkte))	0	0 %
Vous avez recherché le vocabulaire dont vous aviez besoin. (die Wörter nachgeschlagen, die Sie brauchten.)	2	40 %
Vous avez répété votre texte à haute voix plusieurs fois avant de vous enregistrer. (vor der Aufnahme den Text mehrmals vorgelesen, um Ihre Aussprache zu trainieren.)	2	40 %
Vous avez réalisé plusieurs enregistrements pour ne garder que le plus satisfaisant. (mehrere Aufnahmen gemacht um das Beste zu erreichen.)	2	40 %
Vous avez effectué votre enregistrement de manière spontanée, sans rédiger de texte. (Ihre Nachricht spontan aufgenommen, ohne etwas zu schreiben, ohne Vorbereitung.)	1	20 %
Vous n'avez pas effectué de recherche de vocabulaire. (Sie haben keine Vokabeln recherchiert.)	0	0 %
Vous vous êtes concentrés sur le vocabulaire. (Sie haben sich (eher) auf die Wahl der Wörter konzentriert.)	2	40 %
Vous vous êtes concentrés sur les structures grammaticales. (Sie haben sich (eher) auf die Wahl der grammatischen Strukturen konzentriert.)	2	40 %
Vous vous êtes concentré sur le contenu du message. (Sie haben sich (eher) auf den Inhalt der Nachricht konzentriert.)	2	40 %
Vous avez effectué des recherches dans un manuel, dans votre cours ou sur internet pour trouver ou vous aider à utiliser les structures grammaticales. (Sie haben nach grammatischen Strukturen recherchiert.)	4	80 %
Vous avez repris dans votre réponse du vocabulaire ou des structures utilisées dans l'enregistrement auquel vous avez répondu. (Sie haben in Ihrer Antwort Vokabeln oder Strukturen aus der Aufnahme übernommen.)	1	20 %
Autre	0	0 %

Concernant le contenu du message de ce second enregistrement, vous diriez que ... (Im Folgenden geht es um den Inhalt Ihres Vorschlages)



Vous avez proposé un type de restaurant en prenant en compte les goûts de l'étudiant auquel vous avez répondu. (Sie haben ein Restaurant vorgeschlagen, das den Geschmack des Studenten berücksichtigt, dem Sie geantwortet haben.)

Vous avez effectué des recherches de vocabulaire ou de structures grammaticales pour être en mesure de dire ce que vous vouliez dire et produire une réponse sincère qui prenait en compte les goûts de l'étudiant auquel vous avez répondu. (Sie haben nach Vokabeln oder Strukturen recherchiert, um in der Lage zu sein, zu sagen, was Sie sagen wollten, und eine ehrliche Antwort zu geben, die den Geschmack des Studenten berücksichtigt.)

**Activité : Faites l'inventaire de votre frigo ! (Faites l'inventaire de votre frigo: Dritter Teil)**

En combien de temps avez-vous réalisé cette activité ? (Wie lange haben Sie gebraucht, um die Aufgabe zu bearbeiten?)



moins de 10 minutes (weniger als 10 Minuten)	1	20 %
de 10 à 15 minutes (zwischen 10 und 15 Minuten)	3	60 %
de 15 à 20 minutes (zwischen 15 und 20 Minuten)	1	20 %
de 20 à 30 minutes (zwischen 20 und 30 Minuten)	0	0 %
de 30 à 40 minutes (zwischen 30 und 40 Minuten)	0	0 %
de 40 à 50 minutes (zwischen 40 und 50 Minuten)	0	0 %
de 50 minutes à 1h (zwischen 50 Minuten und 1 Stunde)	0	0 %
plus d'une heure (über 1 Stunde)	0	0 %

Vous avez réalisé l'activité : (Die Aufgabe haben Sie ...)



En une seule fois (beim ersten Besuch des Forums geschafft)	4	80 %
En plusieurs fois dans la même journée (nach mehreren Forum-Besuch an einem Tag geschafft)	1	20 %
En plusieurs fois sur plusieurs jours (auf mehreren Tagen verteilt)	0	0 %
Autre	0	0 %

Une fois que vous avez terminé les enregistrements de l'activité, êtes-vous retourné sur le forum pour écouter les nouveaux enregistrements des autres étudiants, ou pour voir si un étudiant vous avait conseillé un plat à cuisiner ? (-Sind Sie ins Forum zurückgekehrt, nachdem Sie Ihre Aufnahme gepostet haben, um zu prüfen, ob neuen Aufnahmen von anderen Studenten gepostet worden waren, oder ob jemand Ihnen ein Gericht vorgeschlagen hatte?)

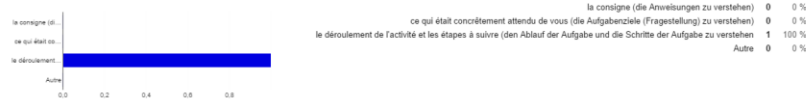


Oui (Ja)	2	40 %
Non (Nein)	3	60 %

Quelles difficultés l'activité vous a-t-elle posées ? (Welche Schwierigkeiten hat Ihnen die Aufgabe gemacht?)

Vokabeln kennen, ernsthaft die Sinnhaftigkeit verstehen  
Es gab Schwierigkeiten, die richtigen Worte zu finden.

**Avez-vous eu des difficultés à comprendre : (War es für Sie schwierig, ...)**

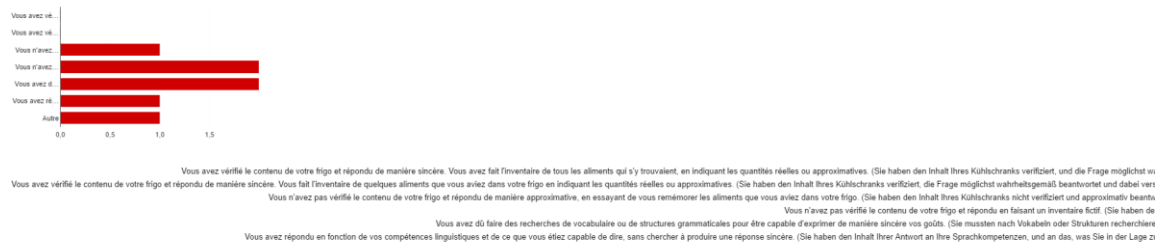


**Faites l'inventaire de votre frigo : première partie (Faites l'inventaire de votre frigo: Dritter Teil)**

Essayez de vous remémorer la manière dont vous avez procédé pour réaliser la première partie de l'activité, et cochez les affirmations qui y correspondent : (Wie sind Sie vorgegangen, um die Aufgabe zu bearbeiten? Kreuzen Sie die Aussagen falls zutreffend)



**Concernant le contenu du message de ce premier enregistrement, vous diriez que ... ( Was der Inhalt Ihrer Nachricht betrifft, würden Sie sagen, ...)**



**Avez-vous essayé consciemment de réinvestir les nouveaux outils linguistiques travaillés dans cette leçon (les articles partitifs, les expressions de quantité, le vocabulaire) ? (Haben Sie bewusst versucht, den in dieser Lektion neu erworbenen Lerninhalt in Ihrer Antwort wieder zu verwenden? (wie z.B. Teilungsartikel, Mengenangaben, Vokabeln der Lektion) ?**

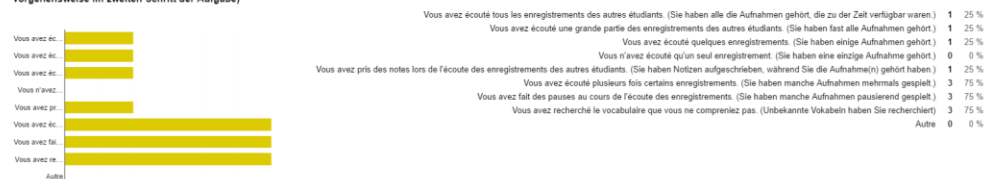


**Avez-vous effectué des retours en arrière dans la navigation de la leçon pour revoir ces nouveaux outils linguistiques ? (Haben Sie während der Aufgabe zurückgeblättert, um auf den o.g. Lerninhalt nochmal einen Blick zu werfen?)**

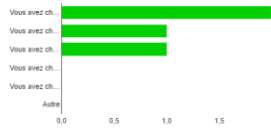


**Faites l'inventaire de votre frigo : deuxième partie (Faites l'inventaire de votre frigo: zweiter Teil)**

Comment avez-vous procédé pour la deuxième partie de l'activité, au cours de laquelle il fallait écouter les enregistrements des autres étudiants. Cochez les affirmations qui correspondent à la manière dont vous avez procédé, (Ihre Vorgehensweise im zweiten Schritt der Aufgabe)



Comment avez-vous choisi les enregistrements auxquels vous avez choisi de répondre ? (pour conseiller un restaurant) (Ihr Kriterium bei der Auswahl der Aufnahme, zu der Sie einen Vorschlag gemacht haben: Sie haben die Aufnahme ausgewählt :)

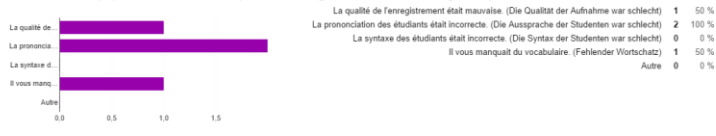


Vous avez choisi de répondre aux enregistrements que vous compreniez le mieux. (, die Sie am besten verstehen konnten)	2	66.7 %
Vous avez choisi les enregistrements auxquels il vous semblait le plus simple d'apporter une réponse. (, da es Ihnen einfacher schien, eine Antwort zu geben)	1	33.3 %
Vous avez choisi les enregistrements qui vous semblaient les plus inspirants et pour lesquels vous aviez le plus d'idées. (, die Sie am meisten inspiriert hat, Vorschläge zu machen)	1	33.3 %
Vous avez choisi de répondre aux premiers enregistrements que vous avez écoutés, afin de ne pas devoir écouter les inventaires des autres étudiants. (Sie haben die erste Aufnahme ausgewählt, die Sie gehört haben, damit Sie keine weitere Aufnahme hören brauchten)	0	0 %
Vous avez choisi de répondre aux étudiants qui n'avaient pas encore reçu de réponse. (Sie haben sich dazu entschlossen, zu einer Aufnahme zu antworten, da noch keine Antwort vorlag)	0	0 %
Autre	0	0 %

Avez-vous eu des difficultés à comprendre les enregistrements des autres étudiants ? (Ist es Ihnen schwer gefallen, die Aufnahmen von den anderen Studenten zu verstehen?)

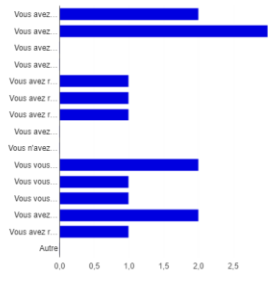


Si oui, comment expliquez-vous ces difficultés ? (Wenn Ja, wie begründen Sie diese Schwierigkeiten?)



Faites l'inventaire de votre frigo : troisième partie (Faites l'inventaire de votre frigo: Dritter Teil)

De quelle manière avez-vous procédé pour ce second enregistrement, dans lequel vous conseillez un restaurant en fonction des goûts de l'étudiant ? (Wie sind Sie vorgegangen, um die Aufgabe zu bearbeiten? Kreuzen Sie die Aussagen falls zutreffend)



Vous avez d'abord écouté les messages des autres étudiants avant de vous enregistrer. (erst die Aufnahmen von den anderen Studenten gehört, bevor Sie Ihre Nachricht aufgenommen haben)	2	66.7 %
Vous avez d'abord préparé un texte à l'écrit, que vous avez ensuite lu. (erst einen Text aufgeschrieben, den Sie nachher vorgelesen haben)	3	100 %
Vous avez d'abord préparé un texte à l'écrit, que vous avez récité sans lire. (vorher einen Text vorbereitet, den Sie vorgesprochen haben, ohne zu lesen)	0	0 %
Vous avez préparé des notes non rédigées à l'écrit, et vous avez enregistré votre message à l'aide de vos notes. (Notizen vorbereitet, die Sie als Hilfe während der Aufnahme vor der Augen behalten haben. (Stichpunkte))	0	0 %
Vous avez recherché le vocabulaire dont vous aviez besoin. (die Wörter nachgeschlagen, die Sie brauchten)	1	33.3 %
Vous avez répété votre texte à haute voix plusieurs fois avant de vous enregistrer. (vor der Aufnahme den Text mehrmals vorgelesen, um Ihre Aussprache zu trainieren)	1	33.3 %
Vous avez réalisé plusieurs enregistrements pour ne garder que le plus satisfaisant. (mehrere Aufnahmen gemacht um das Beste zu erreichen)	1	33.3 %
Vous avez effectué votre enregistrement de manière spontanée, sans rédiger de texte. (Ihre Nachricht spontan aufgenommen, ohne etwas zu schreiben, ohne Vorbereitung)	0	0 %
Vous n'avez pas effectué de recherche de vocabulaire. (Sie haben keine Vokabeln recherchiert)	0	0 %
Vous vous êtes concentrés sur le vocabulaire. (Sie haben sich (eher) auf die Wahl der Wörter konzentriert)	2	66.7 %
Vous vous êtes concentrés sur les structures grammaticales. (Sie haben sich (eher) auf die Wahl der grammatischen Strukturen konzentriert)	1	33.3 %
Vous avez effectué des recherches dans un manuel, dans votre cours ou sur internet pour trouver ou vous aider à utiliser les structures grammaticales. (Sie haben nach grammatischen Strukturen recherchiert)	2	66.7 %
Vous avez repris dans votre réponse du vocabulaire ou des structures utilisées dans l'enregistrement auquel vous avez répondu. (Sie haben in Ihrer Antwort Vokabeln oder Strukturen aus der Aufnahme übernommen)	1	33.3 %
Autre	0	0 %

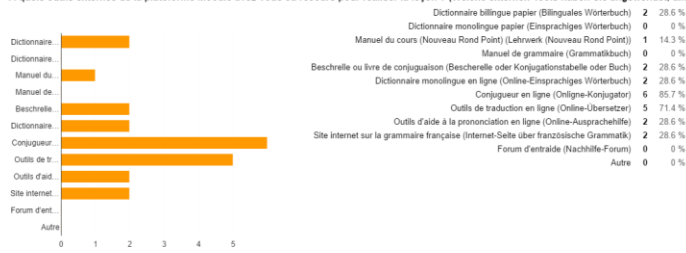
Concernant le contenu de message de ce second enregistrement, vous diriez que ... (Was würden Sie über den Inhalt dieser zweiten Nachricht sagen?)



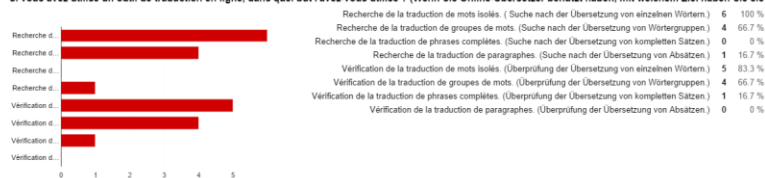
Vous avez proposé un plat à préparer en prenant en compte l'inventaire de frigo de l'étudiant auquel vous avez répondu. (Sie haben vorgeschlagen, ein Gericht zu kochen, und dafür	1	33.3 %
Vous avez adapté le contenu de votre réponse à ce que vous étiez capable de dire sans recherche supplémentaire de vocabulaire ou de structures grammaticales. (Sie haben den Inhalt Ihrer Antwort an Ihre Sprachkompetenzen, und an das, was Sie in de	1	33.3 %
Vous avez effectué des recherches de vocabulaire ou de structures grammaticales pour être en mesure de dire ce que vous vouliez dire et produire une réponse sincère qui prenait en compte les goûts de l'étudiant auquel vous avez répondu. (Sie haben nach Vokabeln oder Strukturen recherchiert, um in der Lage zu se	1	33.3 %

## Utilisation d'outils

A quels outils externes de la plateforme Moodle avez-vous eu recours pour réaliser la leçon ? (Welche externen Tools haben Sie angewendet, um die Lektion zu bearbeiten?)

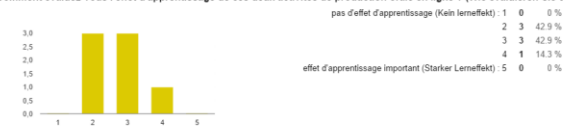


Si vous avez utilisé un outil de traduction en ligne, dans quel but l'avez-vous utilisé ? (Wenn Sie Online-Übersetzer benutzt haben, mit welchem Ziel haben Sie sie benutzt?)



## Vos représentations sur la production orale lors d'un apprentissage en ligne

Comment évaluez-vous l'effet d'apprentissage de ces deux activités de production orale en ligne ? (Wie evaluieren Sie den Lerneffekt dieser beiden mündlichen Produktions- und Interaktions- Aufgaben?)



Apprentissage et mémorisation du vocabulaire (Vokabeln lernen und einprägen) [Sur une échelle de 1 à 5 (1=très efficace, 5 = pas efficace), essayez d'évaluer pour chaque élément le degré d'efficacité des activités de production orale en ligne (Auf einer Skala von 1 bis 5 (1=sehr effizient, 5 =ineffizient) – versuchen Sie, für jede Angabe den Effizienzgrad der mündlichen Online-Produktions- und Interaktions-Aufgaben zu bestimmen. )]



Apprentissage et mémorisation des structures grammaticales (Grammatikalische Strukturen lernen und einprägen) [Sur une échelle de 1 à 5 (1=très efficace, 5 = pas efficace), essayez d'évaluer pour chaque élément le degré d'efficacité des activités de production orale en ligne (Auf einer Skala von 1 bis 5 (1=sehr effizient, 5 =ineffizient) – versuchen Sie, für jede Angabe den Effizienzgrad der mündlichen Online-Produktions- und Interaktions-Aufgaben zu bestimmen. )]



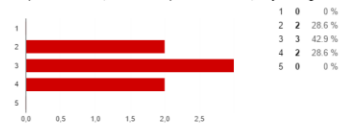
Amélioration de la prononciation (Ausprache verbessern) [Sur une échelle de 1 à 5 (1=très efficace, 5 = pas efficace), essayez d'évaluer pour chaque élément le degré d'efficacité des activités de production orale en ligne (Auf einer Skala von 1 bis 5 (1=sehr effizient, 5 =ineffizient) – versuchen Sie, für jede Angabe den Effizienzgrad der mündlichen Online-Produktions- und Interaktions-Aufgaben zu bestimmen. )]



Amélioration de la compréhension orale (Hörverstehen verbessern) [Sur une échelle de 1 à 5 (1=très efficace, 5 = pas efficace), essayez d'évaluer pour chaque élément le degré d'efficacité des activités de production orale en ligne (Auf einer Skala von 1 bis 5 (1=sehr effizient, 5 =ineffizient) – versuchen Sie, für jede Angabe den Effizienzgrad der mündlichen Online-Produktions- und Interaktions-Aufgaben zu bestimmen. )]



Amélioration de l'aisance à l'oral (Sprachkompetenz verbessern) [Sur une échelle de 1 à 5 (1=très efficace, 5 = pas efficace), essayez d'évaluer pour chaque élément le degré d'efficacité des activités de production orale en ligne (Auf einer Skala von 1 bis 5 (1=sehr effizient, 5=ineffizient) – versuchen Sie, für jede Angabe den Effizienzgrad der mündlichen Online-Produktions- und Interaktions-Aufgaben zu bestimmen. )]



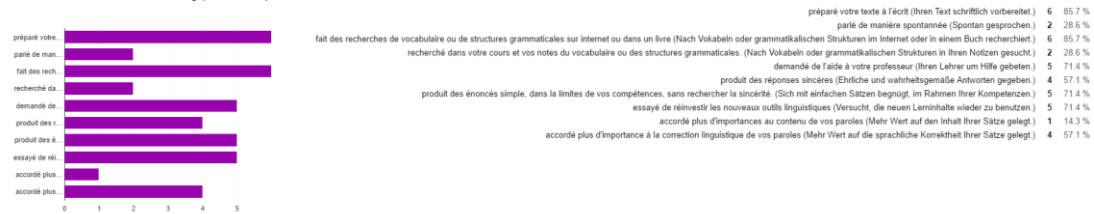
Les activités de production orale en ligne sont plus efficaces que celles effectuées en classe. (Die mündlichen Online-Produktions-Übungen sind effizienter als die Übungen, die im Plenum gemacht werden.)



Les activités de production orale en ligne demandent une plus grande concentration que celles réalisées en présentiel. (Die mündlichen Online-Produktions-Übungen benötigen mehr Konzentration als diejenigen, die im Plenum gemacht werden.)



Si vous aviez dû réaliser ces deux activités de production orale en présentiel (conseiller un restaurant / faire l'inventaire de son frigo) auriez-vous : (Wenn Sie diese zwei mündliche Produktions-Aufgaben im Plenum gemacht hätten (conseiller un restaurant / faire l'inventaire de son frigo), hätten Sie :)



Un cours de langue en ligne peut remplacer un cours de langue en présentiel (Ein Sprachkurs im Plenum kann durch ein E-learning-Angebot ersetzt werden.)



Lors d'un cours en présentiel, vous êtes anxieux lorsque vous devez effectuer des exercices de production orale. (In einem Sprachkurs werden Sie ängstlich, wenn Sie mündliche Aufgaben machen sollen.)



Lors d'un cours en ligne, vous êtes anxieux lorsque vous devez effectuer des exercices de production orale. (Wenn Sie an einem E-learning-Sprachkurs teilnehmen, werden Sie ängstlich, wenn Sie mündlichen Aufgaben machen sollen.)



Lorsque vous devez effectuer des activités de production orale lors d'un cours de français en présentiel, l'anxiété entraîne des blocages qui diminuent vos capacités à vous exprimer. (Sie werden ängstlich, wenn Sie in einem Französisch-Kurs mündliche Aufgaben im Plenum machen sollen, die Ängstlichkeit führt bei Ihnen zu Hemmungen, die Ihre Sprachkompetenz behindern.)



Votre anxiété à vous exprimer en français à l'oral est moins importante lors d'un cours en ligne que lors d'un cours en présentiel. (Ihre Angst zu sprechen ist stärker während eines Französisch-Kurses im Plenum als in einem Online-Kurs.)



Tout à fait d'accord (Stimmt zu)	
1	1 14.3 %
2	2 28.6 %
3	0 0 %
4	1 14.3 %
Pas du tout d'accord (Stimmt nicht zu)	
5	3 42.9 %

La production orale ne peut être travaillée correctement dans un cours en ligne. (Die mündliche Produktion kann nicht durch E-learning-Angebote vernünftig trainiert und verbessert werden.)



Tout à fait d'accord (Stimmt zu)	
1	0 0 %
2	2 28.6 %
3	3 42.9 %
4	2 28.6 %
Pas du tout d'accord (Stimmt nicht zu)	
5	0 0 %

### Informations générales (Allgemeine Informationen)

Depuis combien de temps apprenez-vous le français ? (Wie lange lernen Sie schon Französisch?)

J'ai appris le français à l'école pour quatre ans.

Seit diesem Semester. Vorher schon einige Zeit in der Schule, aber davon ist kaum etwas hängen geblieben.

4 ans

2 Monate

Aviez-vous déjà suivi un cours de langue en ligne ? (Hatten Sie vorher schon an einem Online-Sprachkurs teilgenommen)



Oui (Ja)	1	14.3 %
Non (Nein)	6	85.7 %

Si oui, quelle était la langue apprise ? (Falls zutreffend, welche Sprache hatten Sie gelernt?)

Spanisch

Seriez-vous prêt à vous inscrire à un cours de français en ligne de niveau B1 à l'Université de la RUB ? (Wären Sie bereit, sich für einen Blended-Learning-Kurs an der RUB für das Niveau B1 anzumelden?)



Oui (Ja)	2	28.6 %
Non (Nein)	5	71.4 %

Si oui, quels serez les avantages selon vous ? (- Falls zutreffend, was wären die Vorteile?)

kein Anfahrtsweg zur Uni, effektiveres Zeitmanagement (keine Wartezeiten wegen un homogener Gruppe)

Brauche B1 zwingend!

Si non, pourquoi ? (Falls unzutreffend, was sind Ihre Begründungen?)

J'aime plus aller à la classe.

Die Aufgaben waren etwas unübersichtlich, mein Browser ist zwischenhin abgestürzt und vor allem finde ich, dass ein Kurs im Plenum viel kommunikativer und interaktiver ist, sodass ich von einer Sitzung im Kurs deutlich mehr mitnehme als von einer Onlinesitzung.

Macht keinen Spaß, direktes Feedback fehlt, weniger Motivation, Gruppendynamik fehlt



## **Table des illustrations (dans le texte)**

Figure 1 : Objectifs pragmatiques et linguistiques de l'unité 3.....	61
Figure 2 : Progression de l'unité 3 .....	62
Figure 3 : Place de l'oral dans l'unité 3.....	64
Figure 4 : Redécoupage des leçons et nouvelle progression .....	69
Figure 5 : Place de l'oral dans l'unité test.....	85
Figure 6 : Page d'accueil Forum 2 .....	90
Figure 7 : Page d'accueil Forum 5 .....	95
Figure 8 : Participation des apprenants à la tâche finale .....	99

## **Sigles et abréviations utilisés**

ZFA :	Zentrum für Fremdsprachen Unterricht (Centre de formation en langue étrangère)
RUB :	Ruhr Universität Bochum (Université de la Ruhr de Bochum)
UDE :	Universität Duisburg-Essen
NRP :	Nouveau Rond-Point
VO :	Version Originale
CE :	Compréhension écrite
CO :	Compréhension orale
PE :	Production écrite
PO :	Production orale
CECRL :	Cadre européen commun de référence pour les langues
SPA :	Séquences potentiellement acquisitionnelles
TICE :	Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
SWS :	Semesterwochenstunden (Heures d'enseignement hebdomadaire – 1 SWS = 45 minutes)



## L'interaction asynchrone dans un dispositif de formation à distance.

**Mots clés :** *formation à distance en langues étrangères ; interaction orale asynchrone ; production orale ; formation via internet ; interaction à distance ; apprentissage des langues à distance ; interaction asynchrone ; ingénierie de formation à distance ; ingénierie pédagogique ; stratégies ; stratégies d'apprentissage.*

De nombreux établissements universitaires allemands, confrontés à des taux d'abandon importants dans les cours de langues qu'ils mettent en place au sein de leurs instituts de formations en langues étrangères, choisissent de proposer en parallèle des formations via internet, dans le but de pallier au manque de flexibilité des formations en présentiel, et ainsi, tenter d'apporter une solution à ce problème d'effectifs. Alors que la palette des outils technologiques à disposition des établissements universitaires rend aisée l'élaboration d'activités permettant de travailler la production écrite, la compréhension de l'écrit et la compréhension de l'oral, l'enjeu consiste à ne pas reléguer au second plan la production orale, et plus particulièrement l'interaction orale.

La première partie de ce mémoire aborde le problème du point de vue de l'ingénierie de formation. Il se révèle que le mode de communication asynchrone semble être le plus adapté pour répondre au besoin de flexibilité des apprenants en milieu universitaire et simplifier l'opérationnalisation des tâches. Cependant, bien que comportant des avantages organisationnels certains, et entraînant des effets positifs sur l'apprentissage, l'interaction orale asynchrone constitue-t-elle un entraînement efficace à l'interaction orale synchrone et spontanée ?

L'étude présentée dans un second temps se focalise sur les stratégies utilisées par un groupe d'apprenants participant à l'unité test de formation à distance développée dans la partie ingénierie. En se focalisant sur les tâches d'interaction en mode asynchrone, et les interactions qui en résultent, le mémoire tente de mettre en lumière et d'évaluer les effets d'apprentissages qui peuvent être observés au cours de l'unité. Les stratégies relevées lors de la préparation et la réalisation des tâches d'interaction orale asynchrone sont analysées et comparées aux stratégies auxquelles les apprenants peuvent avoir recours en présentiel lors d'activités d'interaction orale. L'analyse des résultats est complétée par une enquête quantitative dont l'objectif est d'éclairer ces derniers.

Les résultats de l'étude permettent de mettre en avant les effets négatifs sur la participation d'une minimisation de la prise en compte de l'aspect socio-affectif du dispositif, et donc de confirmer l'importance que peut jouer la mise en place d'un tutorat conséquent dans une formation à distance. De plus, même si certains effets positifs sur l'apprentissage peuvent être observés, l'étude confirme de la même manière, que les productions orales des apprenants dans le cadre de tâches d'interaction orale asynchrone, malgré leur caractère interactionnel confirmé, ne s'apparentent pas à des productions orales spontanées sur un plan stratégique.