



HAL
open science

Formations hybrides en langues : au-delà de l'alternance

Fanny Vittet

► **To cite this version:**

Fanny Vittet. Formations hybrides en langues : au-delà de l'alternance. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-01834688

HAL Id: dumas-01834688

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01834688>

Submitted on 10 Jul 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.



Formations Hybrides en Langues : au-delà de l'alternance

**VITTET
Fanny**

Sous la direction de CHARLOTTE DEJEAN
UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Français langue étrangère (FLE)

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours : Master 2 mention parcours français langue étrangère et seconde

Année universitaire 2017-2018



Formations Hybrides en Langues : au-delà de l'alternance

**VITTET
Fanny**

Sous la direction de CHARLOTTE DEJEAN
UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Français langue étrangère (FLE)

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours : Master 2 mention parcours français langue étrangère et seconde

Année universitaire 2017-2018

Remerciements

Je remercie sincèrement Madame Charlotte Dejean pour sa grande disponibilité et ses précieux conseils qui m'ont aidée à structurer ma pensée tout au long de ce travail.

Je remercie également *l'Escola d'Idiomes Moderns* pour m'avoir fait confiance et m'avoir permis de mettre en œuvre mon projet, tout particulièrement le département FLE : mes collègues Clara Perez et Frédérique Bouillon pour leur intérêt ainsi que la coordinatrice et directrice de stage, Sylvie Wuattier, pour sa disponibilité et son soutien.

Un grand merci à Laurent Dessinguez pour sa relecture attentive, à Anna Blackmore pour ses apports et aux étudiants de Master, en particulier Élodie Vincent et Nathalie Paco pour leur accompagnement.

Enfin, j'adresse mes remerciements à tous ceux qui m'ont témoigné leur soutien et ont su être patients avec moi dans cette entreprise plutôt égoïste. Je pense particulièrement à mes amies, Angela, Caro et Nini, qui m'ont encouragée dans les périodes de doutes ; à mes parents, qui m'ont toujours soutenue et à Max, Clément et Olivia, qui m'ont donné la force et le recul nécessaires à l'aboutissement de ce travail !



UNIVERSITÉ
Grenoble
Alpes

DÉCLARATION

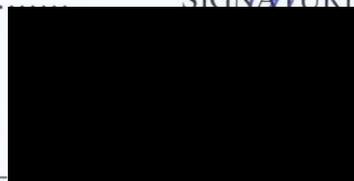
1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou 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 : VITTEZ.....

PRENOM : Tanny.....

DATE : 1er / 06 / 2018.....

SIGNATURE :



Sommaire

Remerciements.....	2
Sommaire	5
Introduction.....	7
Partie 1 - Présentation du contexte	9
Chapitre 1. Présentation de l'institution et du projet.....	10
1.1. L'institution	10
1.2. Le projet.....	14
1.3. La démarche et les premières réflexions.....	17
1.4. La méthodologie	18
Chapitre 2. Portrait du système	23
2.1. Présentation générale de la formation.....	23
2.2. Contexte technologique	24
2.3. Les enseignants.....	27
2.4. Les apprenants	30
Partie 2 - Cadre théorique.....	37
Chapitre 3. La Formation Hybride en Langues.....	38
3.1. Le dispositif hybride	38
3.2. Typologies des dispositifs hybrides.....	41
3.3. L'articulation présentiel / distantiel de la Formation Hybride en Langues.....	43
Chapitre 4. Les séquences didactiques.....	50
4.1. Le scénario pédagogique	50
4.2. La tâche.....	52
4.3. Le scénario de communication	53
Chapitre 5. Les acteurs.....	56
5.1. Les enseignants.....	56
5.2. Les apprenants	58
Partie 3 - Conception et évaluation	61
Chapitre 6. Description de la Formation Hybride en Langue intensive.....	62
6.1. Élaboration du dispositif.....	62
6.2. Les scénarios pédagogiques.....	67
6.3. Les 7 scénarios pédagogiques.....	69
Chapitre 7. Analyse du dispositif.....	75
7.1. Démarche et outils d'analyse du dispositif.....	75
7.2. Le scénario testé : le troc de la classe	76

Chapitre 8. L'évolution du rôle des acteurs	80
8.1 Les enseignants.....	80
8.2. Les apprenants	81
Conclusion	87
Bibliographie.....	89
Table des illustrations	92
Table des tableaux.....	92
Table des annexes	93
Table des matières.....	186

Introduction

J'ai travaillé pendant 4 ans à l'"*Escola d'Idiomes de Barcelona*" (EIM), l'école de langues de l'"*Universitat de Barcelona*" (U.B.), en tant que professeure de français pour des remplacements ponctuels et les cours d'été. En octobre 2017, l'EIM m'a recrutée dans le cadre d'un "*contrat de relevo*"(contrat de remplacement), pour couvrir les heures laissées vacantes d'une professeure en pré-retraite. Je suis donc professeure de français à l'EIM où je dispense des cours présentiels (pour les niveaux A1 et B2.2) et où j'assure le tutorat des cours à distance, niveaux A.1.2 et A.2.2. C'est donc naturellement à l'EIM que j'ai effectué mon stage qui s'est déroulé du 6 novembre 2017 au 13 mars 2018 et dont ce mémoire est issu.

Le projet qui est décrit ici est né de ma propre initiative, non pas d'un besoin identifié par l'EIM. Il a consisté en l'aménagement d'un dispositif hybride, niveau A1, avec la mise en place d'un format « intensif ». Le dispositif existant s'est créé il y a 5 ans, dans la précipitation et sans travail réflexif en amont de la conception. Les enseignantes ont parié sur les cours semi-présentiels, en utilisant le même dispositif que celui des cours tout à distance, où est transposée l'approche pédagogique traditionnellement utilisée en classe. Dans la version hybride du dispositif, l'ordinateur devient l'enseignant à distance, et l'enseignant remplit sa fonction de professeur lors des sessions présentielles. Sans remettre en cause le sérieux et la qualité des contenus, on reste dans le cadre traditionnel d'un enseignement transmissif et de ses formes principales, à savoir l'exposé magistral et les exercices d'application, la plupart de lexique et de grammaire, où la dimension communicative et les interactions sociales se limitent aux sessions présentielles. Or, la mise en place d'un dispositif hybride et plus généralement l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) appelle à un questionnement sur leurs apports en termes d'apprentissage.

L'enjeu est donc de taille et dépasse largement le cadre d'un stage de 4 mois. Cependant, le défi à relever permet de sortir du cadre de la pratique quotidienne de terrain et d'entrer dans le champ de l'innovation pédagogique. Il m'offre la perspective d'améliorer une formation hybride et de concevoir du matériel. Pour cette étude et compte-tenu des contraintes et des contretemps qu'elle a subis, j'ai décidé de me centrer sur l'articulation présentiel / distantiel. Je chercherai à répondre à la question suivante : Comment rendre hybride un dispositif conçu à la base pour une utilisation exclusivement tout à distance et dans un contexte peu intégré ? Je partirai du postulat que la configuration d'un lien entre les modes présentiel et distantiel est possible à travers la mise en place de scénarios pédagogiques et

qu'elle favorise l'émergence d'un dispositif hybride. J'émet également l'hypothèse que ces évolutions entraîneront un changement des rôles et des fonctions des acteurs, en rendant l'apprenant plus actif dans son apprentissage et en réorientant le tutorat.

Pour mener à bien le projet, je suivrai la méthodologie de recherche de l'évaluation adaptative, telle que décrite par Van der Maren (2003) dans son ouvrage « *La recherche appliquée en pédagogie – Des modèles pour l'enseignement* ». Les différentes parties de ce mémoire reprendront les étapes préconisées par l'auteur.

Dans la première partie, je présenterai les éléments relatifs au contexte dans lequel s'est développé le projet ainsi que ma problématique. J'analyserai, également, le dispositif existant, avec ses caractéristiques techno-sémio-pragmatiques pour mettre en relief le manque d'intégration des modes présentiel et distantiel et plus largement le manque d'intégration des TIC.

Puis, dans la deuxième partie, en m'appuyant sur le contexte théorique et l'analyse du terrain, je tracerai le modèle du dispositif à atteindre que je confronterai à l'existant pour établir les grandes lignes de conception visant son amélioration.

Enfin, la troisième partie concernera la présentation de la démarche de conception ainsi que l'évaluation du dispositif, afin de mesurer sa pertinence et ses apports et de présenter des remédiations. Enfin, je montrerai comment les rôles et les fonctions des principaux acteurs se voient modifiés par ces évolutions.

Partie 1

-

Présentation du contexte

Dans cette première partie, je commencerai par présenter le terrain, l'institution dans laquelle le stage a eu lieu, pour ensuite décrire le projet et ses origines. Puis, je développerai ma problématique et mes premières hypothèses ainsi que la démarche que j'ai suivie. Enfin, j'analyserai la Formation Hybride en Langues (désormais FHL) afin de mieux comprendre son fonctionnement pour trouver, ensuite, des remédiations efficaces à ses éventuels dysfonctionnements.

Chapitre 1. Présentation de l'institution et du projet

1.1. L'institution

1.1.1. Présentation générale

L'"*Escola d'Idiomes de Barcelona*" (désormais EIM) a été fondée en 1953. C'est l'école de langues de l'"*Universitat de Barcelona*" (Université de Barcelone, désormais U.B.), qui compte 16 facultés, 8 écoles d'enseignements supérieures et 6 campus. Forte des plus de 60 000 étudiants qui la fréquentent en moyenne chaque année, elle se hisse parmi les meilleures universités à l'échelle nationale et jouit d'un certain prestige. Le lien entre les deux entités existe bien, de sorte que l'EIM bénéficie de ce prestige. Néanmoins, leur relation organisationnelle demeure assez opaque, d'autant que L'EIM se perd parmi les multiples institutions de l'U.B. Elle est rattachée à la "*Fundació Institut de Formació Contínua*", (I.L.3., Fondation Institut de Formation Continue), l'une des 8 fondations qui composent le "*Grup UB*". Cet ensemble d'organismes opère sous la direction de l'université, mais dispose d'une autonomie totale au niveau légal et patrimonial. Ainsi, l'EIM reçoit des subventions publiques, et dans le même temps, elle est soumise aux impératifs de rentabilité du privé, ce qui lui confère un statut mixte.

1.1.2. Buts et finalités

L'EIM a été créé afin d'offrir une formation en langues étrangères à la communauté universitaire de l'U.B. en priorité, mais aussi au reste de la population¹. Elle compte 90 employés dont 67 professeurs en langue étrangère.

¹ Source : règlement intérieur de l'EIM : *Reglament d'organització i funcionament de l'escola d'idiomes moderns de la universitat de Barcelona*, art.1.

Ses principaux buts sont de / d'

- offrir une formation en langues étrangères, de qualité et conforme aux exigences du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (désormais CECR) ;
- mettre à disposition des apprenants des formations actuelles, performantes et diversifiées (à distance, hybride et présentielle) pour s'adapter à leurs besoins ainsi qu'à l'évolution des pratiques d'apprentissage ;
- concevoir des cours de spécialité à la demande.

Elle offre aujourd'hui des formations en 18 langues étrangères, validées par des crédits universitaires ECTS ("*European Credits Transfer System*"²) et organisées selon les niveaux établis par le CECR, avec divers parcours de niveau A1, A2, B1, B2 et C1, toute filière confondue. Les cours ne sont pas obligatoires. L'année scolaire 2016-2017³, 4 141 apprenants y ont reçu une formation. L'anglais est la langue la plus représentée avec 3 359 apprenants, soit plus de 80 %. Les formations de 100 heures coûtent entre 748€ et 1081€, les étudiants et anciens étudiants de l'U.B. bénéficiant d'un tarif préférentiel.

En 2013, dans un souci d'adaptation aux nouvelles pratiques pédagogiques, pour mieux répondre aux besoins des apprenants et pour faire face à la concurrence, l'offre de formation s'est diversifiée avec l'ouverture de cours tout à distance en anglais, allemand et français. La mise en place des cours a été décidée par la direction qui a demandé aux équipes de trouver une plateforme d'apprentissage pour couvrir les contenus. Les équipes ne disposaient que de 2 mois pour la trouver. Les apports en termes d'apprentissage n'ont pas été évalués, en amont. L'introduction des Technologies de l'Information et de la Communication (désormais TIC) s'inscrit donc dans une approche instrumentaliste, au sens où la technologie est vue comme « un outil qui doit répondre aux besoins de ses utilisateurs. » (Atlan, 2000 : 120).

² Système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS). Il s'agit d'un système de crédits visant à faciliter la mobilité des étudiants entre différents pays. (source : site Internet de la Commission Européenne, disponible à https://ec.europa.eu/education/resources/european-credit-transfer-accumulation-system_fr [consulté le 28/04/2018].

³ Chiffres issus du rapport d'activité de l'Universitat de Barcelona *Memòria 2016-2017 Universitat de Barcelona* (2018) Edicions de la Universitat de Barcelona disponible à : www.ub.edu/gtr/documents/memories/mem1617_ca.pdf#pagemode=bookmarks [consulté le 20/03/2018].

1.1.3. Contexte humain

1.1.3.1. Les apprenants

Les apprenants sont majoritairement des étudiants de l'U.B. qui viennent de filières différentes. Cependant, ces dernières années, le public tend à se diversifier avec des inscrits qui ne font plus partie de la sphère universitaire. En règle générale, il s'agit d'anciens élèves de l'université, ou de membres du personnel de l'institution. L'immense majorité des apprenants est bilingue catalan, espagnol, mais leur motivation et leurs objectifs d'apprentissage diffèrent : intérêt pour la langue, relation avec la profession, projet personnel, etc.

Les apprenants de Français Langue Étrangère (désormais FLE) ont les mêmes caractéristiques que le public général de l'école. Le français est leur deuxième langue étrangère après l'anglais. Un certain nombre d'entre eux l'a déjà étudié au lycée et dans une moindre mesure pratiqué sur son lieu de vacances (la Costa Brava étant un repaire de Catalans et de Français pendant les vacances d'été). La proximité des deux langues (catalan et français), renforcée par leur bilinguisme hispano-catalan facilite et accélère l'apprentissage du français. Ainsi, on note chez ce public de grandes facilités, en particulier pour la compréhension écrite.

1.1.3.2. Les enseignants et la hiérarchie

Tous les professeurs sont encadrés par le responsable pédagogique, qui assure également la fonction de directeur en intérim, dans l'attente d'une nouvelle nomination. Il coordonne l'équipe de professeurs et coordinateurs et il définit les lignes directrices des stratégies à mettre en place et des méthodes d'enseignement. Le département anglais dispose de deux coordinateurs et celui d'allemand et de français, un chacun. Ces coordinateurs définissent les programmes et supervisent les professeurs. Néanmoins, la méthodologie pédagogique commune n'est pas précisément définie et chaque département adopte celle qu'il juge la plus efficace. La volonté de l'école de se tourner vers les TIC et la formation continue est rendue manifeste par la création, il y a 2 ans, de deux postes de responsables de projets transversaux, un pour le département formation continue et l'autre pour les formations hybrides et en ligne. Les 2 responsables sont chargées de développer de nouveaux programmes, et dans le même temps, elles dispensent des cours présentiels. Quant aux enseignants, en plus des cours présentiels, ils occupent la fonction de tuteurs des cours en ligne. La rétribution des heures de tutorat s'est négociée lors de la mise en place des cours et semble satisfaire l'ensemble des équipes. Pour chaque cours de 50 heures (ce qui représente

un demi-niveau du CECR), l'enseignant dispose de 6 heures de tutorat auxquelles s'ajoute 1h10 pour chaque étudiant inscrit.

1.1.4. Le département Français Langue Étrangère (FLE)

1.1.4.1. Les formations

Face au mastodonte anglais, le département FLE est de taille modeste si l'on considère ses 4 professeures et 269 apprenants (année scolaire 2016-2017⁴). Le département offre aux apprenants des formations présentiels :

- annuelles de 100 heures pour 5 niveaux du CECR (A1, A2, B1, B2.2. et B2.2.) ;
- annuelles de 50 heures pour le niveau supérieur ;
- de 20 heures pour l'université du troisième âge ;
- de 40 heures dans le cadre du programme Erasmus ;
- intensives durant le mois de juillet (100 heures) ;
- ainsi que des FHL et des formations tout à distance (pour les niveaux A1 et A2), de 100 heures et 50 heures.

La formation la plus demandée est le niveau A1, avec 5 cours présentiels ouverts pour l'année en cours, contre 1 dans les autres niveaux, 50 inscrits au cours on-line, contre 10 pour le niveau A2, et 14 inscrits au cours semi-présentiel.

1.1.4.2. L'équipe

Les 4 professeures qui forment ce département sont toutes natives : la coordinatrice et directrice de ce stage, deux enseignantes à temps partiel et moi-même. Nous assurons également les fonctions de tutrices des formations à distance. C'est nous qui rédigeons les épreuves des examens et les grilles d'évaluation des formations. Les contenus des formations à distance ont été conçus par 4 enseignantes, les 3 qui sont en poste actuellement accompagnées d'une enseignante aujourd'hui à la retraite. Les 3 personnes en poste ont une longue expérience, avec respectivement 32, 29 et 26 ans dans la profession. Elles viennent de cursus divers : DESS en linguistique appliquée et plusieurs formations (de professeur d'espagnol, de professeur de français et de multimédia) ; maîtrise de FLE (passée à la Sorbonne en 1987) et diplômée d'allemand. Certaines d'entre elles participent régulièrement à des journées de formation organisées par des universités ou des maisons d'édition.

⁴ Voir note 3, p.11.

1.1.5. Situation au moment du projet

Le démarrage du stage et la mise en place du projet correspondent à une période de doutes et d'instabilité, dus, d'une part, à l'arrivée d'une nouvelle équipe de direction, et, d'autre part, au contexte politique difficile en Catalogne. Le personnel vit dans une certaine incertitude et craint un nouveau plan social, l'école ayant déjà connu une réduction drastique de personnel en 2003, suivie d'une augmentation du temps de travail des professeurs. Ces incertitudes créent une certaine inertie, peu propice aux changements. De plus, l'école souffre d'une rude concurrence, accrue par l'émergence des plateformes en ligne. À Barcelone, pour se former en français, il existe 4 écoles universitaires de langues, un centre universitaire d'enseignement à distance, 6 écoles de langue publiques : "*Escola Oficial d'Idiomes*" (E.O.I., École Officielle de Langues), l'Institut Français ainsi que plus de 600 écoles privées. L'EIM a souffert d'une baisse significative dans ses effectifs au cours des dernières années. Une des réponses à cette perte de vitesse a été la mise en place de dispositifs hybrides et à distance. La nouvelle direction semble vouloir élargir l'offre dans ces deux modalités.

En conclusion, l'EIM est une école de langues prestigieuse, se voulant innovante et dynamique mais plongée dans un contexte institutionnel instable, et économique menaçant. C'est un lieu a priori favorable au développement de projets d'ingénierie pédagogique, même si l'aspect financier représente un frein considérable. De plus, le faible poids du département FLE relativise l'intérêt que pourrait revêtir le projet. Par ailleurs, mes qualités de novice et de stagiaire me placent dans une situation désavantageuse où il faudra convaincre de ma capacité à porter des projets innovants.

1.2. Le projet

1.2.1. Origine du projet

Aucune demande n'a été explicitement formulée par l'institution, ce qui fait que le projet n'est pas jugé comme nécessaire. Ce qui a motivé sa mise en place a d'abord été mon souhait de mettre en pratique les notions étudiées dans le cadre du master. J'ai choisi de me centrer sur les formations tout à distance et hybride qui fonctionnaient déjà. Le département FLE y a vu l'opportunité de diversifier son offre de formation. Nous avons donc misé sur la mise en place d'un nouveau format « intensif » pour les cours en ligne et semi-présentiel, du niveau le plus demandé, A1. Il s'agissait d'aménager un dispositif niveau A1, pour proposer un format intensif ; c'est-à-dire, redistribuer les cent heures de formation initialement prévues sur deux semestres, sur un semestre. La dimension ingénierique visait à améliorer le dispositif existant, en développant des activités de production orale à distance.

1.2.2. Évolution du projet

Très rapidement le projet a été réorienté, la principale raison étant l'impossibilité de doter les cours à distance d'un système de visio-conférence, jugé chronophage et donc déficitaire par la direction. Par ailleurs, les impératifs de rédaction du mémoire imposaient de définir plus précisément le dispositif de l'étude : hybride ou à distance. Avec l'équipe du département FLE, nous avons décidé de nous focaliser sur le dispositif hybride. Ce choix s'explique par l'absence de système de visio-conférence, mais aussi par la conviction de l'équipe que l'hybride représente une alternative efficace, plus abordable que les cours présentiels et plus proche des besoins des apprenants, peu disponibles et pressés. Il se justifie également par la nature même du dispositif : le même sert pour la formation tout à distance et pour la formation hybride, qui ne se distingue, donc, que par la seule alternance des modes présentiel et distantiel. Le lien entre le présentiel et le distantiel est presque inexistant, puisque les activités à distance ont été conçues sans considérer l'existence même d'un cours présentiel. Dans ce contexte, le projet revêt une dimension d'innovation pédagogique, celle de mieux articuler le mode présentiel et le distantiel, en considérant que cette articulation permettra l'émergence d'un dispositif hybride et représentera des apports dans l'apprentissage.

Le projet consiste donc à adapter une FHL existante niveau A1, de 100 heures, pour proposer un format intensif et à concevoir des scénarios pédagogiques visant à renforcer le lien présentiel / distantiel. Les 100 heures de formation sont réparties entre les 2 modes, avec 76 heures à distance et 24 heures en présentiel. Les cours à distance se déroulent sur la plateforme *Moodle* de l'université, le *campus virtuel*, qui compte 13 unités didactiques conçues par les enseignantes et qui renvoie à une plateforme additionnelle, *Speexx*, constituée, elle, de 24 unités didactiques. Les cours présentiels ont lieu à l'EIM, à raison d'un cours de 2 heures tous les 15 jours.

La mise en œuvre du projet repose sur

- ✓ l'analyse du fonctionnement du dispositif existant afin d'identifier les éventuels dysfonctionnements et
- ✓ le déploiement de remédiations pédagogiques par la conception de matériel didactique et pédagogique.

1.2.3. Objectifs généraux et opérationnels du projet

Le premier objectif ingénierique est de mettre en place un programme de formation hybride « intensif » en proposant une FHL de 100 heures sur un semestre au lieu de deux semestres. Il se décompose en plusieurs objectifs opérationnels :

- élaborer un nouveau calendrier ;
- redistribuer les unités didactiques en fonction de la nouvelle chronologie.

Le deuxième objectif ingénierique est d'améliorer le dispositif existant. Il se décompose en plusieurs objectifs opérationnels

- analyser le dispositif existant ;
- renforcer le lien présentiel / distanciel ;
- concevoir des scénarios pédagogiques pour favoriser les échanges en ligne entre étudiants et le travail collectif ;
- créer des outils pédagogiques à destination des tuteurs (guide du tuteur, fiches pédagogiques).

L'objectif pédagogique général est d'offrir une formation qui vise l'acquisition du niveau A1 selon le CECR. Il se décompose en plusieurs objectifs opérationnels :

- concevoir des activités pédagogiques en adéquation avec les réquisits du CECR ;
- prévoir une évaluation de l'apprenant tout au long de la formation.

1.2.4. Contraintes liées au projet

Le réaménagement en format intensif constitue la première contrainte. Il faut en 6 mois respecter les contenus et les objectifs d'apprentissage prévus en un an, en répartissant la charge de travail de manière équilibrée. Ce premier exercice s'est avéré particulièrement long, d'autant que les changements envisagés devaient être validés par l'équipe pour que l'opération soit durable. Je présenterai plus en détail la nouvelle répartition et la chronologie dans la troisième partie.

Par ailleurs, se baser sur une formation existante complique le projet, car les contenus ont été conçus selon des critères différents des nôtres. De surcroît, il faut composer avec l'équipe de conceptrices qui pourraient voir, dans l'analyse de leur travail, une remise en cause de leurs compétences individuelles. Les améliorations que je souhaite apporter devront être compatibles avec leurs principes d'enseignement et plus généralement avec ceux de l'institution. Il faudra être vigilant quant à la charge de travail supplémentaire que peuvent représenter les démarches entreprises, les heures de tutorat ne pouvant pas dépasser celles

pratiquées à l'heure actuelle. Il faudra également, pour rendre le travail pérenne, démontrer la légitimité du projet et intégrer l'équipe du département FLE aux différentes étapes, étant donné l'absence de demande.

Enfin, l'impossibilité de pouvoir évaluer le nouveau dispositif a représenté pour moi une contrainte conséquente. L'EIM a proposé la FHL format intensif dans son offre de formation du deuxième semestre de l'année scolaire 2017-2018, mais seules deux personnes s'y sont inscrites, ce qui rendait impossible sa mise en place. Ce contretemps a largement orienté la démarche adoptée pour l'avancée du projet.

1.3. La démarche et les premières réflexions

1.3.1. Une démarche systémique

Le projet s'inscrit dans une approche systémique car il vise à rendre compte d'une réalité complexe où les éléments sont interdépendants. Il part du principe que toutes les composantes d'un dispositif de formation sont liées entre elles et qu'intervenir sur un seul et unique paramètre entraîne des bouleversements sur tout le dispositif. De plus, dans la mouvance socioconstructiviste, il considère l'apprentissage comme un processus de co-construction de savoirs où l'apprenant joue un rôle actif notamment en interagissant avec les autres membres de son environnement (tuteurs, autres apprenants) et avec les outils. Il envisage des situations d'enseignement-apprentissage qui ne se limitent pas à la transmission de connaissances purement linguistiques, adhérant ainsi au CECR qui indique que « [t]outes les compétences humaines contribuent, d'une façon ou d'une autre, à la capacité de communiquer de l'apprenant et peuvent être considérées comme des facettes de la compétence à communiquer » (Conseil de l'Europe, 2001 : 82). De plus, il s'appuie sur les conclusions de Docq & al. (2008 & 2009, cités par Burton & al, 2011 : 72) selon lesquelles « un impact positif des TIC passent d'environ 20 % pour des dispositifs de nature essentiellement transmissive à environ 60 % pour des dispositifs qui intègrent des méthodes davantage actives et interactives ».

1.3.2. La problématique

L'approche initiale part du constat que les formations semi-présentielles et tout à distance suivies par les apprenants sont les mêmes. De ce constat, naît le projet de rendre hybride la formation semi-présentielle, conçue à la base pour une application tout à distance, en respectant la même répartition et distribution des heures entre le mode présentiel et distantiel et en conservant l'intégralité des contenus.

Se pose alors la question suivante : « comment rendre hybride un dispositif existant où les modes présentiel et distantiel sont juxtaposés ? Ma première hypothèse est que des scénarios pédagogiques constitués d'un scénario de communication articulé à une tâche permettront, d'une part, de renforcer le lien entre les 2 modes et, d'autre part, de rendre le dispositif hybride. Je considère ici que rendre hybride le dispositif revient à mieux intégrer les TIC, selon la définition de Mangenot (2000 : 40-41) à savoir quand l'outil informatique contribue à améliorer l'apprentissage et représente des « gains » concrets, « en termes de temps d'apprentissage supplémentaire [...] ; en termes d'activité plus grande de chaque apprenant [...] ; en termes d'appropriation meilleure [...] [et] en termes de motivation ». En outre, je souhaiterais montrer que cet aménagement réoriente les rôles et fonctions des acteurs : d'un côté, il rend l'apprenant acteur de son apprentissage, et de l'autre il requiert une professionnalisation des tuteurs. Le projet se base sur l'hypothèse qu'une meilleure intégration des TIC ne passe pas nécessairement par une refonte totale du dispositif de formation mais qu'au contraire de simples ajustements dans un dispositif de base peu intégré permettent l'émergence de véritables gains pour l'apprentissage. Dans un premier temps, j'analyserai l'existant pour mieux comprendre son fonctionnement. Puis, dans le cadre de la conception et de son analyse, je chercherai à démontrer la meilleure articulation des 2 modes et l'émergence d'un dispositif hybride.

1.4. La méthodologie

1.4.1. La recherche évaluative-adaptative

Pour mener à bien le projet, je me suis largement inspirée du modèle de recherche évaluative-adaptative décrit par Van der Maren (2003). Il m'a paru particulièrement pertinent dans un contexte d'absence de demande et pour notre objectif d'amélioration du dispositif parce qu'il part de l'existant. Comme l'explique l'auteur, dans une recherche évaluative-adaptative, « [i]l ne s'agit pas de comparer à d'autres mais de partir de ce dont on dispose et d'examiner comment on pourrait le corriger, l'adapter afin d'atteindre ce que l'on souhaite. » (*op. cit.*: 62). Les étapes à suivre pour le développement de cette recherche sont reproduites ci-après :

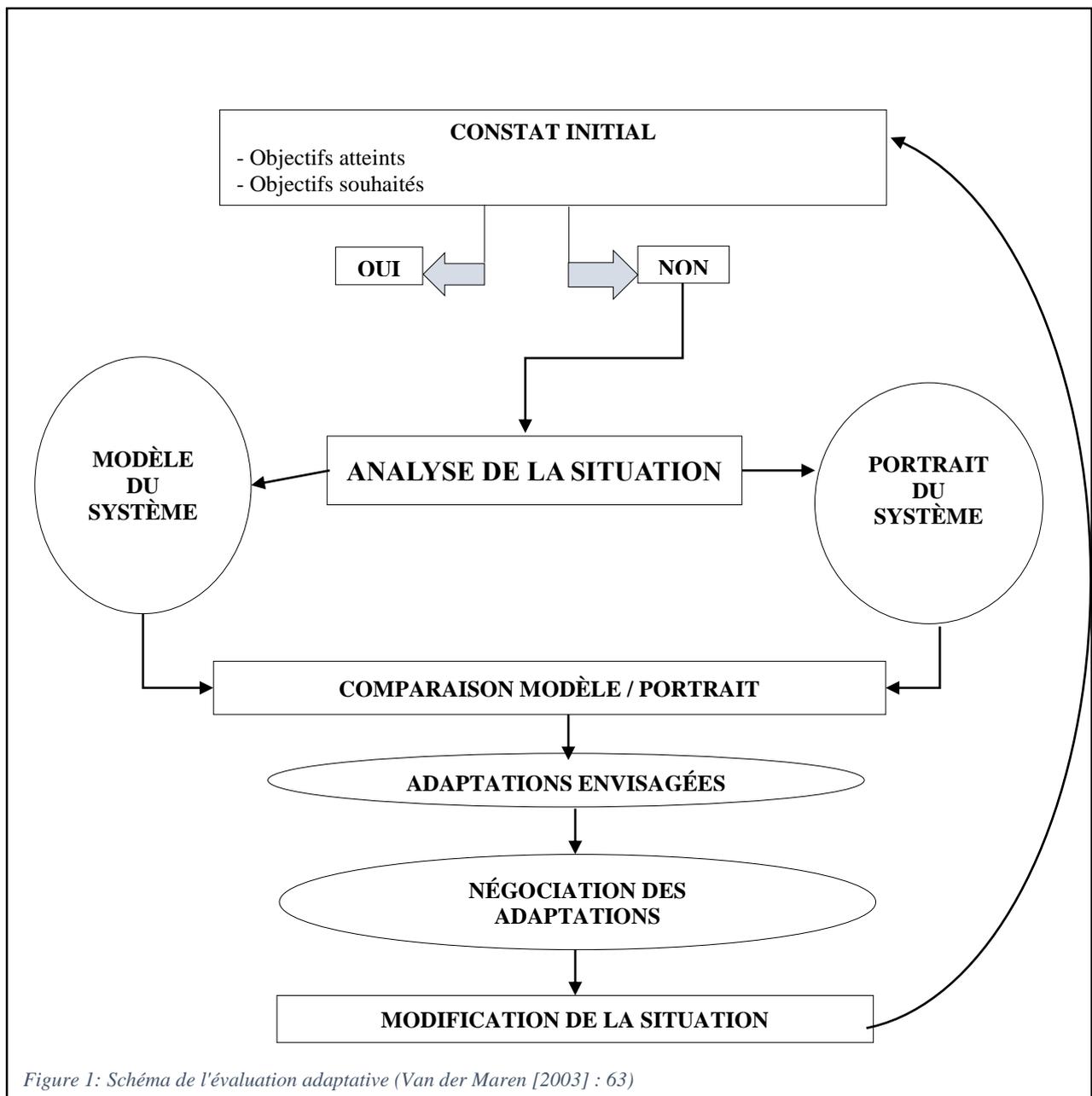


Figure 1: Schéma de l'évaluation adaptative (Van der Maren [2003] : 63)

C'est donc ce chemin que j'ai suivi tout au long du projet. Je suis partie des constats initiaux suivants :

- Les objectifs atteints sont la mise en place d'une FHL niveau A1 conforme aux exigences de l'institution.
- Les objectifs souhaités sont l'aménagement de cette FHL pour l'adapter à un format intensif et son amélioration en renforçant les caractéristiques propres aux dispositifs hybrides, notamment l'articulation présentiel / distantiel.

La deuxième étape a consisté en l'analyse du dispositif existant, qui, comme préconisé par Van der Maren (*op. cit.*) s'est basée sur le recueil d'un ensemble de données par différents moyens.

1.4.2. Le recueil de données

1.4.2.1. Choix des données

Tout d'abord, il convient de préciser que les données utilisées dépassent la stricte durée du stage. Pour procéder au recueil, j'ai suivi les recommandations de Van Der Maren (*op. cit.*) en recourant à :

- des données invoquées qu'il définit comme des données préexistantes à la recherche et donc élaborées à d'autres fins ;
- des données provoquées qui sont des « données construites spécialement dans le cadre de la recherche et pour la recherche » (*op.cit.* : 139) ;
- des données suscitées, c'est-à-dire, des données « construites dans le cadre de la recherche, mais dans un contexte qui se rapproche des situations naturelles, comme la conversation, le dialogue et le récit où les questions que l'on pose dépendent du récit que l'on vient d'entendre » (*op.cit.* : 141).

Ainsi, le matériel invoqué se compose des “*plan docent*”⁵ (programme de formations) et du matériel pédagogique utilisés par l'institution, mais aussi de différentes observations lors de cours, de réunions ou d'échanges avec les collègues. Il s'agit aussi d'observations des pratiques des apprenants de la FHL actuelle, soit le nombre de ressources consultées, la régularité et la durée des connexions sur l'espace de cours en ligne. Il inclut également l'enquête de satisfaction distribuée aux apprenants de la formation semi-présentielle de l'année 2016-2017 et un questionnaire sur les FHL que j'avais envoyé aux enseignantes dans le cadre du cours « ingénierie de la formation via Internet »⁶, la même année.

Le matériel provoqué comprend deux questionnaires adressés aux apprenants suivant la FHL actuelle (le premier⁷ pour connaître leur pratique et satisfaction par rapport au cours, le second⁸ pour évaluer un scénario pédagogique) et une comparaison des résultats aux examens⁹ des apprenants ayant suivis la FHL A1 l'année 2016-2017, avec ceux des apprenants ayant suivi la formation présentielle la même année. Enfin, le matériel suscité se compose d'entretiens semi-directifs avec les 3 enseignantes.

Ces différents matériels m'ont permis de récolter des données d'ordre quantitatif et qualitatif, bien que mon analyse se concentre surtout sur ces dernières, fidèle aux recommandations de Van Der Maren (*op. cit.*) pour ce type de recherche.

⁵ Voir *plan docent*, programme des contenus de la formation A1 (annexe 1, p.94).

⁶ Voir questionnaire sur la FHL A1 (EIM) (annexe 2, p.95).

⁷ Voir questionnaire d'évaluation du cours de français semi-présentiel (annexe 3, p.99).

⁸ Voir questionnaire _ activités « le troc », « se mettre d'accord sur le choix d'un cadeau » (annexe 4, p.105).

⁹ Voir comparaisons résultats examens : présentiel vs semiprésentiel (annexe5, p.107).

1.4.2.2. Les entretiens

Les entretiens semi-directifs se sont déroulés au cours du mois de janvier 2018, avec les 3 membres de l'équipe de FLE : la coordinatrice et les 2 professeures-tutrices. Avant de les enregistrer, je leur avais expliqué, de vive voix, la teneur de ces entretiens et leur objectif et je leur avais fait signer des demandes d'autorisation d'enregistrement et d'utilisation des données¹⁰. J'avais également rédigé un guide d'entretien¹¹ qui reprenait 4 grands thèmes : leur formation, l'introduction des TIC à l'école, la FHL et le tutorat. En moyenne, l'entretien a duré 36 minutes. Les enregistrements audio ont d'abord été intégralement transcrits¹² selon les conventions de transcription orthographique aménagée des données orales. Ensuite, leur contenu a été analysé de façon à faire émerger la cohérence interne du discours et la logique propre à l'individu.

L'objectif des entretiens est de connaître le parcours des enseignantes ainsi que de percevoir leurs représentations et la manière dont elles ont vécu l'intégration des TIC à l'école. Ils visent aussi à dévoiler leur opinion sur la FHL et sur le tutorat. L'analyse des entretiens cherche à appréhender le ressenti des « praticiennes » (Van Der Maren, *op. cit.*) et leurs représentations concernant la FHL et leur expérience. Il semble, en effet, indispensable de mieux cerner leur état d'esprit pour préconiser des pistes d'amélioration viables et des solutions applicables, en adéquation avec leurs pratiques car comme l'explique Van Der Maren (*op.cit.* : 62) : « la mise au jour du processus qui a conduit à l'écart, son analyse et les suggestions de modification ne peuvent pas être extérieures, étrangères ou hétérogènes aux praticiens qui vivent le processus et qui devront l'adapter. »

Pour transposer leurs propos dans le corps du mémoire, j'ai respecté les codes de référence suivants : pour chaque citation, j'ai précisé entre parenthèses « Ent. » pour signifier que la citation venait de l'entretien, suivi de la personne interviewée (« Coord. » pour la coordinatrice et « Enseign. 1 » et « Enseign. 2 » pour les enseignantes, ainsi que le numéro représentant le tour de parole où ont été prononcés ces mots.

¹⁰ Voir les demandes d'autorisation d'enregistrement et d'utilisation des données (annexes 6a, p.110 ; 6b, p.111 & 6c, p.112).

¹¹ Voir guide d'entretien semi-directif (annexe 7, p.113).

¹² Voir transcriptions des 3 entretiens (annexes 8a, p.114 ; 8b, p.122 & 8c, p.133).

1.4.2.3. Les questionnaires

Deux questionnaires ont été adressés aux apprenants qui suivent la FHL actuelle. J'aborderai le deuxième¹³ dans la troisième partie concernant la conception et son analyse. Il porte sur l'évaluation d'un scénario pédagogique testé auprès des apprenants de la formation existante.

Le premier¹⁴ a été donné en main propre par la professeure du cours aux apprenants le 19 février et ils l'ont rempli en début de cours devant la professeure. Au total, 8 apprenants sur 14 inscrits (dont 10 suivent régulièrement la formation) y ont répondu. Ce questionnaire, rédigé en espagnol, comprend 18 questions, dont 15 questions fermées (avec échelle de Likert et avec échelle d'Osgood) et 3 questions ouvertes. Il est organisé en 2 parties :

- "*El curso semipresencial*" (ma traduction : le cours semi-présentiel)
- "*Compromiso personal y primeras opiniones acerca de la formación*" (ma traduction : implication personnelle et premières impressions sur la formation).

Les élèves ont rempli le questionnaire anonymement afin de laisser libre cours à leur expression. Néanmoins, ils l'ont fait en classe, sous la présence de leur professeure, ce qui freine cette apparente liberté d'expression et représente un biais. Le questionnaire fournit un cadre général d'interprétation des perceptions et des pratiques des apprenants. Son but est de renseigner sur leur satisfaction globale afin de dégager si possible des tendances dans leurs comportements. Pour plus de précisions, les données ont été croisées avec les observations que les enseignantes et moi-même avons faites au sujet du nombre de ressources consultées, de la régularité et de la durée des connexions sur l'espace de cours en ligne. Les réponses aux questions fermées sont analysées sous forme statistique afin de donner une vue d'ensemble des perceptions, tandis que les réponses aux questions ouvertes font l'objet d'une analyse.

¹³ Voir questionnaire : activité « le troc » 1 (annexe 4, p.105)

¹⁴ Voir questionnaire d'évaluation du cours de français semi-présentiel (annexe 3, p.95)

Chapitre 2. Portrait du système

Le portrait de la FHL niveau A1 actuelle (désormais *FHL A1*) s'appuie sur l'analyse des données recueillies. J'aborderai l'histoire de sa création, son contenu et son fonctionnement. Au cours de la narration, je détaillerai ses principales caractéristiques, d'après les 5 paramètres établis par Nissen & al. (2011), à partir des travaux de Degache & Nissen (2008) et de Neumaier (2005) : la proportion du temps de travail en présence et à distance pour l'étudiant, le lien présentiel/distance qui peut être faible ou fort, la distribution des contenus et objectifs d'apprentissage, la méthodologie d'enseignement et la présence ou non d'échanges en ligne entre apprenants et tuteur. Je proposerai également une analyse des rôles et des fonctions de ses principaux acteurs : les enseignants et les apprenants, ainsi que de leurs représentations.

2.1. Présentation générale de la formation

2.1.1. Origine

Le département FLE a ouvert la *FHL A1* l'année 2014-2015, soit un an après les formations tout à distance. La raison principale était le souhait de l'équipe de proposer une alternative aux cours à distance où l'expression orale n'était pas du tout travaillée. Je n'ai pas pu obtenir les chiffres précis des années précédentes, mais d'après les enseignantes, depuis 4 ans, la formation connaît un certain succès et un haut taux de réussite, avec une quinzaine d'apprenants chaque année. Il n'y a pas d'échec à proprement parler, mais des abandons : les apprenants qui n'atteignent pas le niveau A1 sont ceux qui abandonnent en cours d'année.

La *FHL A1* est un copié-collé de la formation tout à distance à laquelle s'est greffée une séance de 2 heures en présentiel, une fois tous les quinze jours. Il s'agit d'une formation annuelle de 100 heures, ayant comme « mode dominant » (Neumaier, 2005 cité par Nissen & al., *op. cit.*) le distantiel dont la proportion représente près de 75 %. Comme cette formation s'est créée pour une application à distance exclusivement, le lien entre présentiel et distantiel est faible. A l'issue de la formation, les apprenants atteignent le niveau A1 du CECR et des crédits universitaires (6 crédits ECTS¹⁵). L'évaluation se compose d'un contrôle continu et d'un examen (constitué de 2 épreuves, une production orale et une production écrite). Le contrôle continu comprend des exercices autocorrectifs du *campus virtuel* et 12 productions écrites. Pour réussir la formation, la note doit s'élever à 60/100 minimum.

¹⁵ Voir note 2, p.11

2.1.2. Contenus et objectifs

Le programme des contenus et objectifs¹⁶ est le même que pour le cours présentiel. Basé sur les objectifs définis par le CECR, il contient 3 parties : “*Objectius comunicatius*” (objectifs de communication) où sont décrits les objectifs en terme de communication que doivent acquérir les apprenants, “*Sabers lingüístics*” (savoir-faire linguistiques) où sont listés les points grammaticaux à maîtriser en fin de formation puis une dernière partie “*avaluació*” (évaluation), où sont détaillés les paramètres de l’évaluation. Les objectifs d’enseignement/apprentissage visent donc surtout « [l’]extension et [la] diversification de la compétence à communiquer langagièrement » (Conseil de l’Europe, 2001 : 106) et plus particulièrement la maîtrise de la composante linguistique et ils ne tiennent pas compte des compétences générales.

Les contenus sont répartis sur trois espaces : le *campus virtuel* de l’U.B. qui opère via *Moodle*, la plateforme d’apprentissage *Speexx* et la salle de classe. Sur les deux premiers, se trouvent des exercices autocorrectifs de compréhension orale, de compréhension écrite, de grammaire et de lexique. Sur le *campus virtuel*, on retrouve également les exercices de l’évaluation continue dont les 12 productions écrites corrigées par la tutrice. Le cours présentiel¹⁷ comprend un retour sur ces productions écrites et sur les points grammaticaux de l’unité en cours et celle à venir, ainsi que des activités de production et d’interaction orales. Le retour formatif de la production écrite est le lien manifeste entre présentiel et distantiel, mais il n’est pas sans poser problème. En effet, au niveau tutorial, il laisse peu de délais au tuteur pour corriger les productions écrites, en faire un bilan formatif et concevoir des activités correspondantes.

2.2. Contexte technologique

2.2.1. Deux plateformes d’apprentissage

La *FHL A1* se compose de deux plateformes d’apprentissage : le *campus virtuel* de l’université qui renvoie à la deuxième plateforme *Speexx*. Le choix des 2 plateformes vient du département FLE. Au départ, le *campus virtuel* devait servir de support d’information pour établir la communication entre apprenants et tuteur et de relai pour accéder aux contenus d’une formation linguistique « achetée » par l’EIM et choisie par les enseignantes du département FLE. Ces dernières, limitées par les contraintes financières, ont opté pour

¹⁶ Voir *plan docent* programme des contenus et objectifs (annexe 1, p.94).

¹⁷ Voir fiche apprenants du cours présentiel (annexe 9, p.146).

Speexx, une entreprise qui délivre des formations linguistiques en ligne via sa propre plateforme d'apprentissage. Mais ce choix ne leur convient pas. Pour elles, c'est « le mieux parmi le pire » (Ent., Enseign. 2 : 30) car au niveau pédagogique, elles trouvent le programme incomplet : « il nous manquait une partie » (Ent., Coord. : 28), « on a eu le besoin de compléter parce que ce n'était pas suffisant. » (Ent., Enseign. 2 : 32). Elles ont donc décidé de créer elles-mêmes le matériel manquant, en concevant du matériel didactique qui fait plus que compléter *Speexx* et qui représente une formation complète de 100 heures. En outre, le renvoi à *Speexx* crée une faille au niveau de la synchronisation : les apprenants reçoivent leurs identifiants *Speexx* une à deux semaines après le début de la formation, ce qui crée un décalage. Quand ils ont accès à *Speexx*, ils ont déjà réalisé une unité du *campus virtuel*, ce qui peut les détourner, dès le départ, de cette plateforme additionnelle.

2.2.2. *Speexx*

D'après un article d'*E-learning-infos.com*¹⁸ datant du 3/10/2011, *Speexx* est le leader mondial de la formation linguistique, implanté sur les cinq continents. La présentation de son offre en formation sur son site internet¹⁹ montre une nette orientation Française sur Objectifs Spécifiques (FOS) car ses formations s'adressent surtout à des professionnels. La plateforme affirme proposer des dispositifs de « *blended learning* », assorties si besoin de classes virtuelles et s'appuyer sur les niveaux du CECR.

Les apprenants de la *FHL A1* suivent le programme *Speexx A1* de français général, composée de 24 unités à réaliser en totale autonomie²⁰. Les unités s'articulent autour d'un thème et comprennent une dizaine d'exercices autocorrectifs en moyenne. L'hétérogénéité des titres de ces unités signale une certaine indécision quant à la méthodologie d'apprentissage. Ainsi, certains titres renvoient à des actes de communication (« Bonjour », « Rencontre », « Présentations », « Café », « Manger et boire », « rendez-vous », « Faire les courses », « À la gare », « S'orienter », « Au travail »), d'autres à une thématique lexicale (« Origine, « Habitat », « Plage », « Temps », « Loisirs »), ou encore à un aspect culturel (« Roquefort », « Chamonix », « Grotte Chauvet », « Camargue », « Côte d'Azur ») et même à un point grammatical (« Être et avoir », « Substantifs », « Passé ou avenir »). Au vu des titres, c'est malgré tout, l'approche communicative qui semble être privilégiée. Si l'on observe la structuration des unités, la plupart s'ouvre sur un document déclencheur : un dialogue ou un

¹⁸ Digital Publishing devient Speexx... Disponible en ligne : http://www.e-learning-infos.com/info_article/m/1154/digital-publishing-devient-speexx%E2%80%A6.html [consulté le 3/10/2017].

¹⁹ <https://www.speexx.com/home/fr/solutions/>

²⁰ Voir grille d'analyse de Speexx (annexe 10, p.148).

monologue enregistré, illustré de photos. Puis, dans les exercices d'applications, les points grammaticaux et lexicaux issus des dialogues sont travaillés au moyen d'exercices autocorrectifs : appariement, Q.C.M., textes à trous et remise dans l'ordre. Loin du modèle communicatif défendu sur le site web, la formation A1 en français général s'inscrit totalement dans le cadre d'un modèle pédagogique transmissif basé essentiellement sur la grammaire et le lexique.

2.2.3. Le campus virtuel

Le *campus virtuel* est constitué de 13 unités didactiques²¹, d'une durée de 7 à 9 heures chacune, où sont proposées des activités auto-correctives. Les contenus à difficulté progressive suivent la progression de la plateforme *Speexx*²². Ils reflètent les pratiques des formations présentielles, qui ont été intégrées dans le nouvel outil technologique. En effet, ils se sont élaborés à partir « des contenus que l'on donne à chaque niveau en présentiel » (Ent., Coord. : 20) et selon les « même principe que [les] cours présentiels. » (*op. cit.* : 36). Chaque unité répond à des objectifs pédagogiques d'ordre linguistique, communicatif et pragmatique et elle correspond à 2 ou 3 unités de la plateforme *Speexx*. L'articulation des leçons en 3 temps (1. Découvrez, observez et apprenez [*“Lección”*]; 2. Exercez-vous : Exercices complémentaires [*“Libres”*]; 3. À vous maintenant évaluation continue) est révélatrice de la méthodologie d'enseignement adoptée : dans un premier temps, un document déclencheur (le plus souvent un dialogue fabriqué à des fins didactiques par les conceptrices) permet à l'apprenant de « découvrir » une règle (ou du lexique) qu'il doit « observer », puis « apprendre » pour ensuite, l'« appliquer » à travers d'« exercices complémentaires » pour enfin, être « évalué ». Des aides à l'autonomisation disciplinaire sont mises à disposition des apprenants sous forme de fiches grammaticales (« Votre grammaire et autres outils ») mais aussi de glossaires. Les consignes des exercices sont explicites et elles renvoient aux règles des glossaires qui s'affichent lorsqu'on approche le curseur.

Les compétences travaillées sont la compréhension orale, dans une moindre mesure la compréhension écrite et surtout les compétences grammaticales et lexicales à travers les exercices autocorrectifs qui se présentent sous la forme de QCM, d'exercices à trous et de remise dans l'ordre. Les exercices « complémentaires » sont optionnels pour les apprenants, ils « fonctionnent comme un système de libre-service auquel les étudiants ont recours s'ils le souhaitent » (Nissen, 2007, n. p.). Les autres, « obligatoires », font partie de l'évaluation

²¹ Voir grille d'analyse du *campus virtual* (annexe 11, p.150).

²² Voir relation unités du *campus virtual* / *Speexx* (annexe 12, p.152).

continue (entre 6 et 10 par unités). La production écrite est donnée sous forme de devoir noté à la fin de chaque unité. Certaines rédactions consistent à écrire des dialogues, mais aucune activité de production orale n'est présente. Les unités du *campus virtuel* sont rendues visibles au fur et à mesure de la formation, au rythme d'une unité tous les quinze jours.

On reste finalement très proche du modèle de *Speexx*, « l'idée étant que l'ordinateur remplace l'enseignant » (Mangenot, 2017 : 17), détenteur et transmetteur de savoirs. Les compétences des apprenants sont surtout travaillées à partir d'exercices behavioristes liés au lexique et à la grammaire (*ibid.*).

2.2.4. Les échanges en ligne

C'est la pratique corrective qui génère de l'interaction (Degache & Nissen, 2008). Les productions écrites en fin d'unité sont à remettre en ligne, puis elles sont corrigées individuellement, notées et renvoyées. Les échanges entre apprenants sur la plateforme sont quasi inexistantes. Il y a 14 forums actifs : le premier "*tablon de anuncios*" (informations générales), le deuxième "*presentación de alumnos*" (présentations des élèves), et les 12 forums de "*dudas/problemas*" (doutes/problèmes), un par unité. Une annonce encourage les apprenants à communiquer entre eux en français sur ces forums. Concernant la formation actuelle, d'octobre 2017 à mars 2018, 11 messages ont été envoyés : 1 sur le forum d'informations générales où la tutrice a annoncé en catalan une rencontre entre étudiants, 3 sur le forum des présentations avec 2 apprenantes qui se sont présentées et la réponse de la tutrice par sa propre présentation et 7 messages sur les forums de doutes et problèmes : 4 messages d'apprenantes portant sur des problèmes de paramétrages de devoirs et de liens défectueux et les réponses de la tutrice qui a résolu les problèmes. En résumé, les échanges sont rares et, si l'on exclut la correction de la production écrite, ils portent majoritairement sur des problèmes techniques.

2.3. Les enseignants

2.3.1. Les pratiques

Pour les cours en présentiel, les professeures suivent des manuels de FLE, qui sont sélectionnés par l'équipe. Ces manuels s'inscrivent généralement dans une démarche actionnelle, en basant leurs activités sur la réalisation d'une tâche. Pour le niveau A1, la méthode *Nouveau Rond-Point*²³ a longtemps été utilisée. Cette année, *Tendances*²⁴ lui a été

²³ dir. Puren, C., 2011, U.E, Editions Maison des Langues

²⁴ Gibbe C., Girardet, J., Parizet, M.L. & Pécheur J., 2016, CLE international

préférée, pour les niveaux A1 et A2. Les enseignantes utilisent *Entre Nous 3*²⁵ pour le niveau B1 et *Version Originale*²⁶ pour les niveaux B2.1 et B2.2. J'ai assisté à plusieurs cours l'année 2013-2014, lorsque je commençais mes remplacements. J'ai pu constater qu'en classe, l'approche est communicative, associée à un travail grammatical et lexical, ce qui renforce l'idée d'un enseignement tourné vers les compétences langagières. Les enseignantes sont sensibilisées à l'approche actionnelle par tâche et mais elles l'appliquent en fonction de leur personnalité. Dans le cadre de la *FHL A1*, la tâche est uniquement vue comme une production écrite à réaliser en fin d'unité.

Les enseignantes ont les 3 casquettes : conceptrice, tutrice, et professeure. Pour la conception des cours en ligne, elles ont obtenu des heures rémunérées. Bien que n'ayant bénéficié d'aucune formation, elles ont réussi à concevoir la formation de 100 heures dans l'urgence, en s'auto-formant. L'une d'elles a même suivi une formation à distance en anglais. Elles apprécient particulièrement ce travail de conception, qu'elles aimeraient développer. Elles ont, d'ailleurs, demandé à la direction un quota d'heures pour ce faire, mais pour le moment aucune compensation ne leur est accordée. On remarque que pour les enseignantes, la conception est vue du point de vue de la technique, c'est-à-dire qu'elle se limite à l'élaboration d'exercices autocorrectifs en ligne, ce qui révèle une tendance technocentriste.

2.3.2. Le tutorat

Pour la *FHL A1*, c'est la même enseignante qui assure le tutorat en ligne et qui dispense les cours présentiels. Concernant le tutorat, aucun document ne précise les fonctions et les tâches à accomplir, et concernant les pratiques, il n'y a pas d'unité entre les membres de l'équipe. Pour l'année 2017-2018, la modalité de tutorat est réactive et la fréquence des connexions s'élève à deux fois par semaine. La tutrice a le rôle de « correcteur », d' « instructeur » et d' « agent d'encadrement » (Nissen & al., 2011, citant Henry & Kaaye, 1985 : 125). Elle assure des fonctions organisationnelle, pédagogique, technique et administrative, selon la typologie proposée par Quintin (2007). La plus importante est la fonction pédagogique avec l'évaluation de la production écrite tous les 15 jours. La tutrice la corrige en ligne en utilisant la fonction « *Feedback par commentaires* » du devoir et elle y ajoute des encouragements et une appréciation. La production écrite notée est à rendre à la fin de l'unité un vendredi pour pouvoir être corrigée par la tutrice pour le cours du lundi suivant

²⁵ Avanzi, A., Malorey, C., Pruvost, N., Venaille, C., Geeraert, T., Miras, G. & Poisson-Quinton, C., 2016, Editions Maison des Langues

²⁶ Barthélémy, F., Kleszewski, C., Perrichon, É. & Wuattier, S., 2011, Éditions Maison des Langues

qui se base, en partie, sur des activités de remédiation. Elle ne dispose donc que d'un week-end pour corriger et préparer la première partie du cours. Cette situation crée un problème parce que tous les étudiants ne rendent pas leur devoir dans les temps. De plus, tous les tuteurs ne sont pas disposés à procéder de la même manière. Cet aspect ne gêne pourtant pas la tutrice actuelle qui reconnaît avoir fait ce choix, dès le départ, pour assurer le bon fonctionnement de la formation.

2.3.3. Les représentations

L'analyse des entretiens permet de dégager plusieurs représentations. Tout d'abord, l'introduction des TIC à l'EIM n'a pas été un choc pour les enseignantes qui y voyaient « quelque chose de normal et naturel, [...] c'était évident » (Ent., Enseign. 1 : 10). Par ailleurs, les TIC et l'enseignement sont perçus comme deux choses séparées. L'introduction des TIC à l'EIM s'est réalisée dans la continuité, sans renouvellement, ni même questionnement du modèle d'apprentissage, pourtant jugé essentiel selon de nombreux auteurs (Bangou, 2006, Degache & Nissen, 2008, Mangenot, 2000). Elles ont été mises en place dans la précipitation : « quand c'est venu, on s'est vu un peu tous devant le fait accompli, ça n'a pas été introduit de manière douce et progressive en préparant, en formant le personnel » (Ent., Enseign. 2 : 18) et surtout pour suivre les nouvelles pratiques d'enseignement « parce qu'on s'est aperçu qu'on avait besoin de moderniser un peu notre enseignement et puisqu'il y avait ces nouvelles technologies qui pouvaient nous aider à construire nos cours » (Ent., Coord. : 10). Les TIC sont vues comme des machines qui permettent de pratiquer le même type d'enseignement. Le tout à distance est considéré comme défaillant car il ne permet pas de pratiquer la production orale « la communication orale, ils ne peuvent l'obtenir qu'à travers les cours présentiels » (Ent., Enseign. 2 : 54). Un essai de production orale a été réalisé l'année de lancement de la formation, mais il n'a pas été concluant car le travail de correction était jugé pénible « la partie d'expression orale, c'est que, c'était trop galère, vraiment, pénible, trop de problèmes, donc on a lâché » (Ent., Enseign. 1 : 38).

Quant aux formations hybrides, elles se sont mises en place « pour pallier justement le problème de l'oral, de l'expression orale » (Ent, Enseign. 1 : 30). Pour être efficaces, elles doivent se rapprocher de ce qui est fait lors d'une formation en présentiel, qui reste la référence absolue. D'ailleurs, l'une des enseignantes suggère d'augmenter le nombre de sessions en présentiel pour améliorer la formation : « Moi je proposerais au lieu de 2 séances

[...], au lieu d'une toutes les 2 semaines, en faire une par semaine. (Ent., Enseign. 2 : 136-140). Le cours présentiel est considéré comme l'unique lieu où les échanges et les interactions sont possibles. La production orale n'est pas praticable à distance, puisqu'aucun logiciel ne permet de corriger de manière satisfaisante. «Il faudrait trouver un programme [...] qui enregistre très facilement l'étudiant et qui [...] permette [...] d'avoir des points de repères pour pouvoir s'autocorriger » (Ent. Coord. : 136). On retrouve dans ces discours ceux des « années 90, où l'on cherchait inlassablement à comparer la formation "classique" présentielle et la formation à distance qui avait pour objectif d'imiter le mieux possible cette première (Nissen, 2009, n. p.).

Par ailleurs, les enseignantes regrettent le manque d'interaction en ligne qu'elles attribuent à la culture espagnole ou à une sorte de paresse des apprenants. L'une d'entre elles a pratiqué un tutorat proactif non ciblé dans le sens où le soutien était envisagé « de manière classique, non orienté sur une dimension particulière d'intervention » (Quintin, 2007 : 223). Pourtant, sa posture n'a pas favorisé l'échange, ce qu'elle déplore et ce qu'elle met sur le compte des apprenants : « Mais je crois que ça vient tout simplement du comportement de l'étudiant, pas du comportement du professeur qui joue ce rôle. » (Ent., Enseign. 2 : 92). Les échanges sont donc plutôt vus comme un complément à la formation, non pas comme des objets intégrés à la formation. Or, « la simple mise à disposition d'outils de communication n'amène pas les étudiants à échanger entre eux : la perception d'une claire finalité à l'échange s'affirme comme une nécessité incontournable. » (Degache & Nissen, 2008 : 90). Pour finir, les enseignantes sont satisfaites des contenus du *campus virtuel*. La coordinatrice parle d'« un cours complet de 100 heures avec une passerelle vers une plateforme qui est uniquement une aide pour l'étudiant. » (Ent., Coord. : 28).

2.4. Les apprenants

2.4.1. Résultats aux examens

Une analyse comparative des notes obtenues aux épreuves de production orale et de production écrite des étudiants inscrits au semi-présentiel à celles de ceux inscrits au cours présentiel, pour l'année 2016-2017²⁷, montre de légères différences avec une moyenne supérieure en production orale pour les apprenants du semi-présentiel et inférieure en production écrite.

²⁷ Voir analyse comparative des notes (annexe 5, p.107).

	Présentiel	Semi-présentiel
Nombre d'apprenants	27 élèves	15 élèves
Production orale Moyenne /20	13,37	13,93
Écart type	2,9 Note la plus basse : 7 Note la plus haute : 16,5	3,5 Note la plus basse : 6 Note la plus haute : 18
Production écrite Moyenne /20	14	13
Écart type	2,9 Note la plus basse : 9 Note la plus haute : 19	4,8 Note la plus basse : 4 Note la plus haute : 20
Note global /10	7,6	8,7

Tableau 1 : Tableau comparatif des résultats aux examens (présentiel vs semiprésentiel)

Cette étude comparative, dont la portée reste assez limitée, a l'avantage de démontrer que les apprenants du cours semi-présentiel obtiennent des résultats similaires à ceux des cours présentiels, ce qui laisse à penser que la qualité de l'enseignement est relativement égale. L'étude sert surtout à justifier la qualité de la formation vis-à-vis de l'institution. La moyenne globale est supérieure pour les cours semi-présentiels, mais cette donnée est à analyser très prudemment parce que l'évaluation ne porte pas sur les mêmes compétences (l'examen final du cours présentiel compte deux exercices de grammaire, une compréhension orale et une compréhension écrite en plus). On peut néanmoins remarquer un écart type²⁸ beaucoup plus important pour le cours semi-présentiel (il s'élève à 4,8 pour l'expression écrite et 3,5 pour l'expression orale), duquel on peut déduire de plus fortes différences de niveau. On peut penser que les « vrais débutants » s'en sortent mieux en présentiel et que la *FHL A1* convient mieux à un public de « faux débutants ».

2.4.2. Les apprenants de la formation en cours

En 2017-2018, 14 apprenants sont inscrits, toutes des femmes âgées entre 20 et 65 ans, pour lesquelles il s'agit d'une première expérience de cours hybride. Onze d'entre elles suivent la formation avec sérieux, ce qui donne un taux d'abandon similaire à celui constaté pour les cours présentiels²⁹ : environ 30%. D'après les résultats du questionnaire³⁰ (donné 5 mois après le début de la formation) la moyenne d'âge s'élève à 28 ans et 37,5% des apprenantes sont étudiantes. Ces données viennent démontrer les observations des

²⁸ « L'écart-type sert à mesurer la dispersion, ou l'étalement, d'un ensemble de valeurs autour de leur moyenne. Plus l'écart-type est faible, plus la population est homogène. » Source : site Internet de l'INSEE (Institut National de la Statistique et des Études Économique), disponible à <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1913> [consulté le 22/05/2018]

²⁹ J'ai comparé les données avec le taux d'abandon des cours présentiels A1 de cette année.

³⁰ Voir analyse du questionnaire apprenants (annexe 13, p.153).

enseignantes selon lesquelles le public des cours semi-présentiels tend à être plus âgé et moins universitaire que celui des cours présentiels.

2.4.3. Les pratiques

Les apprenantes n'utilisent pas toutes les deux plateformes. Une apprenante a affirmé ne pas utiliser du tout la plateforme *Speexx* et une autre l'avoir utilisée seulement le premier mois. En outre, les observations croisées aux réponses du questionnaire montrent que le temps consacré à *Speexx* est nettement inférieur à celui consacré au *campus virtuel*. Plusieurs raisons peuvent l'expliquer : le fait de commencer la formation avec les seules données du *campus virtuel*, la similitude des contenus des deux plateformes, la charge de travail conséquente et l'évaluation présente sur le *campus virtuel* uniquement.

Elles affirment consacrer entre 2 et 3 heures hebdomadaires au travail en ligne, réparties entre la plateforme *Speexx* (38 minutes en moyenne), le *campus virtuel* (1h55 en moyenne), et la rédaction de la production écrite (43 minutes en moyenne) en fin d'unité.

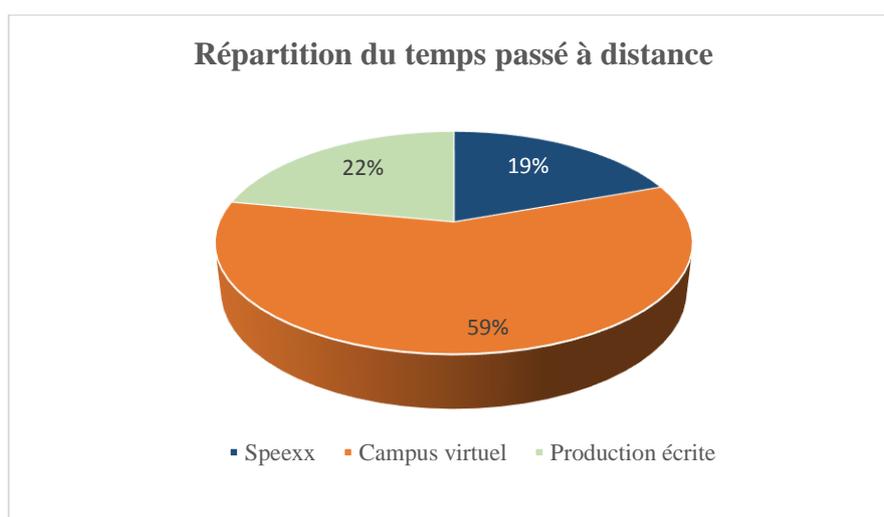


Figure 2 : Graphique du temps moyen passé sur les activités proposées à distance

Ces chiffres sont à revoir à la baisse lorsqu'on les croise avec la lecture du temps passé sur la plateforme du *campus virtuel* chez 3 apprenantes, parmi les plus assidues. En effet, on calcule une moyenne de 1h30 hebdomadaire pour les activités du *campus virtuel*. Par ailleurs, l'observation de l'activité en ligne de la totalité des apprenants montre une consultation très forte les jours précédents et suivants le cours présentiel et une activité quasi nulle entre ces deux moments. Cette baisse d'activité pendant une période de plus de 10 jours amène une réflexion sur le risque pour l'apprenant de se sentir isolé et elle incite à s'interroger sur la manière dont pourrait se répartir le temps consacré à la formation de manière plus équilibrée. En observant les pratiques, on remarque également que près de la moitié des apprenants ne

font que les exercices évalués et n'effectuent donc pas les exercices complémentaires tandis que ceux qui les font, n'en réalisent souvent qu'une partie.

2.4.4. Satisfaction

Les apprenantes sont globalement satisfaites par le cours (4,3 points de moyenne, sur une échelle de Lickert s'élevant à 5). Elles jugent la quantité de travail satisfaisante (4,1 de moyenne) et sa qualité plutôt bonne. Concernant le travail par compétences, une carence en expression orale est manifeste et corroborée par le fait que seules 25% des apprenantes considèrent avoir progressé à l'oral.

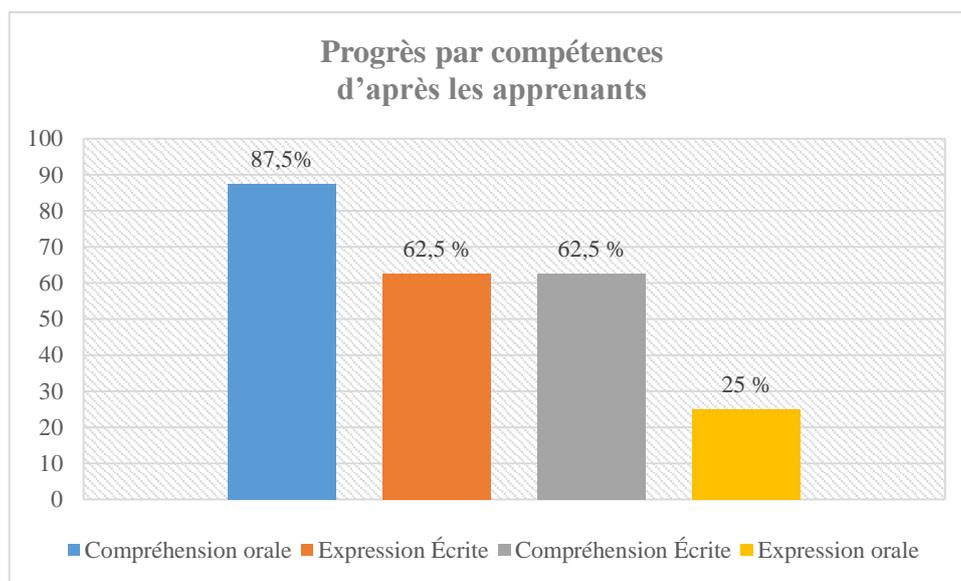


Figure 3 : Histogramme des progrès par compétences d'après les apprenants

Pour les autres compétences, 87,5% estiment avoir progressé en compréhension orale, 62,5% en expression écrite et en compréhension écrite. Globalement, ils sont 87,5% à observer des progrès depuis le début de la formation, les 12,5% restant ne se prononçant pas.

Les apprenantes préfèrent clairement le *campus virtuel* à *Speexx*, le premier obtenant de meilleures notes dans tous les items. Néanmoins, une apprenante a mieux noté *Speexx*. Le fait que *Speexx* soit la plateforme secondaire peut expliquer cette préférence. En outre, tout se passe sur le campus où la tutrice joue un rôle socioaffectif. Les exercices du *campus virtuel* sont également jugés plus utiles avec une moyenne de 7,7 sur 9 contre 5,3 pour ceux de *Speexx*.

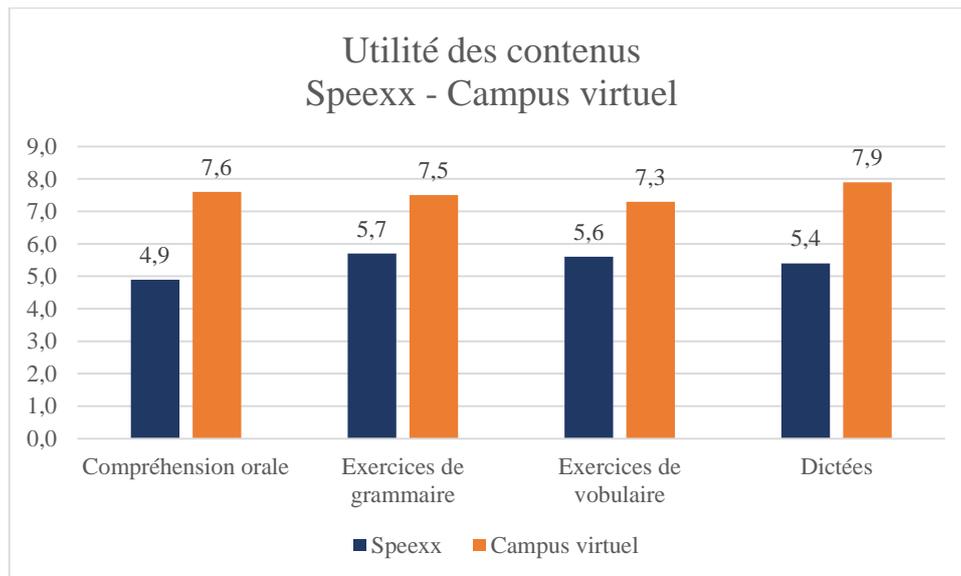


Figure 4 : Histogramme sur l'utilité des contenus selon les plateformes

Concernant les activités et outils propres au *campus virtuel*, ce qu'elles jugent le plus utile, ce sont les corrections de la tutrice et ses interventions, ainsi que les aides sous forme de glossaires. Ce sont donc les pratiques relevant de l'enseignement, les évaluations et les aides d'ordre cognitif, qui sont considérées comme le plus rentable. Le forum de présentation et les chansons sont jugés comme les moins utiles. D'une manière générale, les forums sont peu valorisés. Les apprenantes disent apprécier particulièrement les modules d'activité « *leçon*³¹ » où sont expliqués les objectifs de la leçon et sa temporalité, mais, dans la pratique, on observe qu'ils ne sont consultés que par une seule apprenante. Enfin, nous avons demandé aux apprenants quels étaient, selon eux, les points forts et les points faibles de la formation. Pour analyser les résultats, j'ai regroupé les réponses par thèmes. Les occurrences majoritairement citées comme points forts sont relatives au cours présentiel : « *expresión oral en presencial* » (expression orale en cours présentiel), « *comprensión oral en presencial* » (compréhension orale en cours présentiel) « *profesora* » (professeur), « *pocos alumnos* » (peu d'élèves), « *buen horario* » (bon horaire), « *clase amena* » (cours agréable). Viennent ensuite la souplesse de la formation : « *combinar con trabajo* » (compatible avec le travail) et « *flexibilidad* » (flexibilité) puis les caractéristiques : « *variedad* » (variété) et « *correcciones rápidas* » (corrections rapides).

Les résultats du questionnaire ajoutés à l'intention de la direction de changer de plateforme aditionnelle, *Speexx* ayant augmenté ses tarifs, ont amené le département FLE à décider d'abandonner *Speexx* pour la FHL A1 intensive. Dans le cadre de notre projet, il s'agit

³¹ Un module d'activité « permet à l'enseignant de proposer des contenus et/ou des activités d'exercice d'une façon intéressante et flexible. » (source : Moodle)

d'une excellente nouvelle car elle simplifie la formation en écartant une plateforme redondante par rapport au *campus virtuel*. En outre, se passer de *Speexx* signifie octroyer plus de temps aux apprenants pour la réalisation des tâches issues des scénarios.

En conclusion nous sommes face à une formation qui se définit par une « double modalité présentielle et distantielle, appuyée sur l'utilisation d'une plateforme d'apprentissage en ligne » (Nissen, 2006 : 45), peu intégrée et avec peu d'interactions. Elle dispense un enseignement traditionnel et transmissif à distance tandis que le présentiel est surtout axé sur les compétences communicatives des apprenants. Ces derniers, uniquement sollicités au niveau cognitif, apprécient la formation dont ils ne réalisent pas toutes les activités. De plus, tout comme les enseignants, ils signalent une lacune dans le travail de l'expression orale.

Le portrait et l'analyse de la formation existante permettent de mieux appréhender les contraintes et les opportunités du contexte général. Au regard de ces analyses, des leviers, sur lesquels s'appuyer lors la conception, apparaissent clairement :

- une réorientation de l'enseignement transmissif à distance ;
- une intensification des échanges en ligne ;
- une meilleure répartition des compétences ;
- une variation des temporalités, avec la mise en place d'une chronologie dans la chronologie pour rompre avec la concentration des activités les jours précédents et suivants le cours présentiel. Ces leviers seront utilisés lors de la conception des scénarios pédagogiques visant à renforcer le caractère hybride de la *FHL AI*.

Cependant, avant de présenter la conception, restent à examiner les aspects théoriques des FHL ainsi que ceux des scénarios et des tâches, pour définir leurs spécificités et pour proposer des évolutions cohérentes. Ces précisions fourniront un cadre pour répondre à la problématique et aux hypothèses de départ : les scénarios composés de tâches et de scénario de communication ont-ils rendu le dispositif plus hybride et ont-ils permis une meilleure articulation des 2 modes ? Ont-ils entraîné une réorientation des rôles et des fonctions du tuteur ? Amènent-ils une participation plus active des apprenants, ou du moins des situations plus propices au travail collectif et aux échanges ?

Avant de répondre à ces questions, dans la deuxième partie, je décrirai le socle théorique qui permettra de relever les caractéristiques du modèle à atteindre et des scénarios à concevoir. Il servira de ligne directrice à la conception. Le modèle devra également tenir compte des réalités du terrain et de ses acteurs. Le réalisme est, en effet, incontournable pour espérer concevoir des évolutions pertinentes et pérennes, sans excès d'enthousiasme et en toute humilité. On peut s'attendre à affronter une résistance au changement, qui, comme nous le rappelle Van Der Maren (2003 : 59), « dans bien des cas, [la résistance au changement] est éthiquement justifiée. » C'est pourquoi, il faut prendre en considération les acteurs. Les changements ne seront possibles qu'avec leur consentement et leur participation. Ainsi, enseignants tout comme apprenants, devront avoir compris la démarche pour s'y engager pleinement.

Partie 2
-
Cadre théorique

Dans cette deuxième partie, j'exposerai le cadre théorique sur lequel je me suis appuyée afin de pouvoir justifier mes choix en matière de conception. En recoupant les références théoriques avec les contraintes liées au terrain, je détaillerai les principales caractéristiques du modèle à atteindre. Dans un premier temps, je définirai la notion de FHL, et ensuite je présenterai les principes qui sous-tendent l'élaboration de scénarios pédagogiques, plus particulièrement le scénario de communication et la tâche. Enfin, je ferai le point sur les manières d'accompagner les apprenants efficacement, tout en favorisant leur implication dans l'apprentissage.

Chapitre 3. La Formation Hybride en Langues

3.1. Le dispositif hybride

3.1.1. L'hybride comme mode à part entière

Dans la littérature scientifique, les auteurs s'accordent pour considérer les FHL comme des dispositifs de formation. Issu du domaine de la technique, le terme « dispositif » apparaît dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation dans les années 70, « pour désigner la totalité des moyens mis en place, dans le but de faciliter le processus d'apprentissage » (Charlier & al., 2006 : 270-271). Cette définition omet les dimensions que recouvre le dispositif : le symbolique, le technique et le relationnel. Peraya (1998, cité par Charlier & al., *ibid.*) rend compte de cette triple dimension en utilisant le terme de dispositif techno-sémio-pragmatique. Il insiste, également, sur le rôle clé des acteurs qui, comme le rappellent Charlier & al. (*ibid.*), donne un sens au dispositif, à travers leur expérimentation. Pour mener à bien le projet, on retiendra la définition du dispositif de formation de Peraya (1999, cité par Charlier & al., *ibid.*) :

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

L'association des mots « dispositif » et « hybride » apparaît dans la littérature francophone une vingtaine d'années plus tard, pour faire référence à des formations d'entreprise (Charlier & al., *op. cit.*). Les auteurs distinguent les dispositifs hybrides de l'«*integrated learning*» qui n'inclut pas toutes les dimensions précédemment citées et du «*blended learning*» qui reste trop large parce qu'il peut se résumer à une simple combinaison des deux modes : présentiel et distantiel. Or, selon ces mêmes auteurs, le dispositif hybride représente une entité à part entière, née de la reprise et de la réorganisation des éléments

présents dans les deux modes, en intégrant les technologies au service de l'apprentissage. Le dispositif hybride n'est donc ni un dispositif où les 2 modes sont juxtaposés, ni un dispositif où ces 2 modes se complètent. Il s'agit d'un dispositif disposant d'un mode singulier, l'hybride, qui intègre les deux modes présentiel et distantiel. À ce titre, la trop nette distinction des modes d'enseignement pratiqués dans la *FHL A1* (transmissif pour la partie à distance et communicative pour le présentiel) semble inopportune. Même s'il semble invraisemblable d'instaurer un nouveau mode d'enseignement, les aménagements pourraient permettre l'émergence d'une ligne directrice commune aux 2 modes.

3.1.2. Définition

Charlier & al., (*op. cit.* : 481) définissent le dispositif hybride de cette manière :

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

Ils précisent que la dimension d'innovation peut se situer au niveau de :

- l'articulation distance / présence ;
- l'environnement technopédagogique ;
- l'accompagnement humain et du statut accordé aux connaissances et aux rôles des apprenants dans la construction de leurs connaissances

Les auteurs stipulent que l'usage d'un environnement technopédagogique se base sur la médiatisation et la médiation. La médiatisation désigne la mise en média et l'ingénierie pédagogique, à savoir « le processus de conception et de mise en œuvre de [tels] dispositifs de formation et communication médiatisée, processus dans lequel le choix des médias les plus adaptés ainsi que la scénarisation occupent une place importante. » (Peraya [2003] et Meunier & Peraya, [2004], cités par Charlier & al, *op. cit.* : 477). Elle concerne donc les objets et les fonctions du dispositif de formation à savoir l'« interactivité machinique » (Mangenot, 2017 : 36). Charlier & al. (*op. cit.*) précisent que la médiatisation peut porter soit sur les fonctions du dispositif de formation, qui sont informer, produire, gérer, soutenir, évaluer, communiquer ou collaborer, soit sur ses contenus (ressources, cours, etc.), au moyen d'outils médiatisés tels que les forums, les wikis ou les exercices. Par médiation, on entend les *mediums*, c'est-à-dire les intermédiaires et les tiers qui favorisent la communication, la transmission d'informations et les échanges. Il s'agit, par conséquent, de l'« interaction humaine » (Mangenot, *ibid.*), et plus particulièrement des changements qu'entraîne le dispositif pour ses acteurs.

3.1.3. L'approche du point de vue du dispositif

Comme on l'a vu, le dispositif existant (désormais *FHL AI*) a été pensé dans la continuité des formations déjà existantes, selon la même approche. La première démarche de notre projet consistera à penser en termes de dispositif hybride, c'est-à-dire à réfléchir aux changements à partir de ses principales caractéristiques :

- l'articulation présentiel / distantiel et
- l'environnement technopédagogique, à savoir la médiatisation (c'est-à-dire le processus de conception, et plus particulièrement le choix des objets médiatisés et la scénarisation) et la médiation.

Ainsi, dans la formation aménagée en format intensif (désormais *FHL intensive*), l'articulation présentiel / distantiel sera renforcée par la mise en place de scénarios. Concernant l'environnement technopédagogique, en se basant sur les travaux de Charlier & al. (2006), on remarque que la *FHL AI* utilise de nombreuses fonctions de la médiatisation : l'information, la gestion, la communication, l'évaluation et la production, mais parfois *a minima*. Ainsi, la production se limite à une production écrite individuelle et l'évaluation ne porte que sur cette dernière. Les fonctions d'information, de gestion et de communication concernent le déroulement du cours, le calendrier (date des séances présentiels et des examens) et les problèmes techniques. La médiatisation concerne surtout les contenus de la formation. Des outils interactifs comme les forums sont mis à disposition mais ils ne sont pas exploités du point de vue pédagogique. En s'appuyant sur les formes de médiation évoquées par les mêmes auteurs, la médiation dans la *FHL AI* est avant tout « semiocognitive », c'est-à-dire qu'elle porte surtout sur des aspects relatifs à la connaissance et à la discipline et « praxéologique », c'est-à-dire qu'« elle porte sur les conditions de réalisation de l'action » (*op. cit.* : 479), par exemple en fournissant des ressources pour réaliser les activités. La correction de la production écrite permet d'introduire la médiation relationnelle, mais elle reste cloisonnée entre tuteur et apprenants. Les forums pourraient permettre une médiation relationnelle impliquant tous les acteurs, cependant l'usage qui en est fait ne le permet pas. La *FHL intensive* vise à mieux exploiter l'environnement technopédagogique du dispositif, avec le développement de l'interaction au moyen d'outils de médiatisation. Se pose alors la question suivante : les scénarios pédagogiques peuvent-ils infléchir sur l'environnement technopédagogique du dispositif ? Et surtout, comment le mesurer ?

3.2. Typologies des dispositifs hybrides

3.2.1. L'alternance présentiel / distantiel

Burton & al. (2011) distinguent plusieurs modalités relatives aux phases d'enseignement en présence et d'activité à distance, selon l'organisation et la succession des deux modes. La *FHL intensive* reprendra la même dynamique que la *FHL A1*, à savoir « une organisation en 3 phases commençant et se terminant par une phase d'enseignement en présence (P/D/P) » (*op. cit.* : 91), en respectant la même proportion (76 % à distance, 24 % en présentiel). Ces auteurs remarquent que les typologies centrées sur l'enseignement sont rarement des formations où le mode distantiel prédomine. Or, la *FHL AI* est majoritairement axée sur l'enseignement, alors que son mode dominant est le distantiel. Les conclusions des auteurs semblent indiquer qu'une réorientation du mode d'enseignement de la *FHL intensive* est légitime.

3.2.2. Les différentes typologies

Les différentes typologies des dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur établies par Burton & al. (2011) offrent un outil pertinent pour mesurer le niveau d'hybridation de la *FHL AI*. Leurs travaux portent, de plus, sur l'enseignement supérieur ce qui est notre cas. Les auteurs reprennent 4 composantes fondamentales des dispositifs hybrides, pointées par Charlier & al. (2006) : l'articulation présentiel / distantiel, la médiatisation, la médiation et l'accompagnement, auxquelles ils ajoutent le degré d'ouverture (la part de liberté laissée aux étudiants dans le choix des méthodes pédagogiques et les recours aux ressources extérieures). Ils déclinent ces composantes en 14 points³² afin de déterminer 6 typologies différentes : 3 fortement centrées enseignement, où l'ouverture et la participation de l'étudiant sont faibles et 3 axées sur l'apprentissage, où, au contraire, l'ouverture et la participation sont plus fortes (avec un bémol pour le type 4) :

Type 1	dispositif centré enseignement et acquisition de connaissances
Type 2	dispositif centré enseignement mettant à disposition des ressources multimédias
Type 3	dispositif centré enseignement mettant à disposition des outils d'interaction
Type 4	dispositif centré enseignement tendant vers le support à l'apprentissage
Type 5	dispositif ouvert centré apprentissage
Type 6	dispositif ouvert centré apprentissage soutenu par un environnement riche et varié

Tableau 2 : Les 6 typologies de dispositifs hybrides (Burton & al., 2011 : 81)

³² Voir tableau 3: Comparatif portrait vs. modèle d'après les typologies de Formations Hybrides établies par Burton & al. (*ibid*), p.42.

Pour définir la typologie du dispositif, il faut mesurer les 14 points issus des 5 composantes. Ils sont repris sous forme de question pour laquelle 4 réponses sont proposées : « jamais », « rarement », « parfois », « souvent » ou « non », « plutôt non », « plutôt oui », « oui ». Les chercheurs, dans le cadre du projet Hy-Sup (2009-2012), ont également conçu un outil d'auto-positionnement en ligne³³, selon lequel la *FHL A1* actuelle est un dispositif de type 1 : « centré enseignement et acquisition de connaissances » (Burton & al., 2011 : 81). Pour rester cohérent avec l'approche socio-constructiviste retenue, le modèle à atteindre tend vers le « dispositif ouvert centré apprentissage » (Burton & al., *ibid.*). Néanmoins, compte tenu des exigences institutionnelles et des caractéristiques du dispositif existant, cet objectif semble trop ambitieux. Il faudrait s'en approcher et réussir à élaborer un « dispositif centré enseignement mettant à disposition des outils d'interaction » (Burton & al., *ibid.*), selon les caractéristiques définies par les auteurs et reprises dans ce tableau :

	<i>FHL A1</i> portrait	<i>FHL intensive</i> modèle
1. Articulation		
Participation active des étudiants en présence	<i>souvent</i>	<i>souvent</i>
Participation active des étudiants à distance	<i>jamais</i>	<i>parfois</i>
2. Médiatisation		
Mise à disposition d'outils d'aide à l'apprentissage	<i>souvent</i>	<i>souvent</i>
Mise à disposition d'outils de gestion, de communication et d'interaction	<i>rarement</i>	<i>souvent</i>
Ressources sous forme multimédia	<i>parfois</i>	<i>parfois</i>
Travaux sous forme multimédia	<i>jamais</i>	<i>rarement</i>
Outils de communication synchrone et de collaboration utilisés	<i>jamais</i>	<i>jamais</i>
3. Médiation		
Possibilité de commentaire et d'annotation des documents	<i>rarement</i>	<i>parfois</i>
Objectifs réflexifs et relationnels	<i>jamais</i>	<i>Plutôt oui</i>
4. Accompagnement		
Accompagnement méthodologique par les enseignants	<i>rarement</i>	<i>rarement</i>
Accompagnement métacognitif par les enseignants	<i>jamais</i>	<i>rarement</i>
Accompagnement par les étudiants	<i>jamais</i>	<i>jamais</i>
5. Ouverture		
Choix de liberté des méthodes pédagogiques	<i>jamais</i>	<i>jamais</i>
Recours aux ressources et acteurs externes	<i>parfois</i>	<i>parfois</i>

Tableau 3 : Comparatif portrait vs. modèle d'après les typologies de Formations Hybrides établies par Burton & al. (*ibid.*).

³³ Disponible à <http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/hysup/> [consulté le 18 avril 2018].

Cet outil servira pour définir la typologie de la *FHL intensive* et pour la comparer à celle du dispositif existant. Il permet de déterminer, en partie, le cadre d'analyse de l'une des hypothèses de départ concernant le niveau d'hybridation du dispositif. Je pars du principe qu'au plus la typologie est élevée, au plus le dispositif est hybride, les dispositifs de la typologie 1 étant les moins hybrides et ceux de la typologie 6 les plus hybrides. Je suppose que les scénarios amèneront un changement de typologie du dispositif, grâce à l'évolution de son environnement technopédagogique, notamment en développant les interactions médiatisées entre pairs.

3.3. L'articulation présentiel / distantiel de la Formation Hybride en Langues

3.3.1. Les paramètres de l'articulation

Un des postulats de départ était de prétendre que les scénarios auraient une incidence sur l'articulation des 2 modes, mais comment mesurer ce niveau d'intégration ? Mieux articuler les 2 modes passe par la création d'un lien entre les 2, de sorte qu'ils deviennent interdépendants. La *FHL AI* propose un lien, le retour formatif sur la production écrite rendue à distance, cependant ce lien reste faible car, comme on l'a révélé dans la première partie, tous les apprenants ne rendent pas cette production dans les temps, ce qui ne les empêche pas de suivre le cours présentiel de manière satisfaisante. De plus, ceux qui rendent la production dans les temps peuvent ne pas assister au cours et continuer le parcours sans difficulté. Dans l'absolu, l'intégralité des contenus se trouvant à distance, un apprenant pourrait se limiter à ce mode. On remarque, à ce sujet, que la *FHL AI* est un copié-collé de la formation tout à distance où les apprenants suivent le même programme sans aucune difficulté et sans séance présentielle. Mieux articuler les 2 modes passe donc par rendre le mode distantiel plus dépendant du mode présentiel. Mais concrètement, comment procéder ? Nissen (2007, n. p.) explique que :

la partie distantielle peut avoir des incidences sur la progression des cours présentiels. Elle peut proposer des activités et tâches incontournables pour suivre les cours en présentiel, servir à préparer les séances présentielles ou bien mettre en application les points abordés pendant les séances présentielles.

Les précisions de Nissen, corrobore le lien présentiel / distantiel dans la *FHL AI*. En effet, la partie distantielle infléchit le déroulement des cours présentiels puisque c'est le mode qui comprend l'intégralité des contenus et qui rythme la progression pédagogique. La tâche de production écrite proposée à distance est, dans l'esprit des conceptrices, « incontournable » pour suivre le cours présentiel. De fait, il apparaît que cette production écrite soit surtout « incontournable » pour l'enseignant, afin qu'il puisse préparer le cours présentiel, basé en

partie sur une évaluation formative de ce travail. Dans la mesure où le cours présentiel introduit la nouvelle unité, la partie distantielle sert également à mettre en application certains points abordés pendant les séances présentiels. Les 2 modes sont donc articulés mais cette articulation reste précaire puisqu'il est possible de suivre la même formation en se passant des séances présentiels. D'après les conclusions de Nissen, on suppose que si la partie distantielle « [propose] des activités et tâches incontournables pour suivre les cours en présentiel, [sert] à préparer les séances présentiels ou bien [met] en application les points abordés pendant les séances présentiels » (Nissen, *ibid*) de manière plus systématique et plus patente que dans la *FHL A1*, cette articulation sera renforcée.

Néanmoins, ces paramètres ne sont pas totalement satisfaisants. La *FHL A1* remplit certains d'entre eux, sans pour autant présenter un niveau d'articulation entre les 2 modes satisfaisant. C'est pourquoi, l'évaluation du degré d'articulation des 2 modes devra considérer d'autres paramètres. À cette fin, c'est encore Nissen (2014, n. p.) qui nous met sur la voie, en indiquant qu'en plus de la désignation d'un mode dominant « [p]lusieurs éléments participent à une articulation entre les deux modes, tels que l'enchaînement temporel, la distribution des contenus et objectifs et surtout les liens entre eux ». Ce sont ces paramètres qui nous permettront d'évaluer si les scénarios ont permis la meilleure articulation des deux modes.

3.3.2. Le mode dominant

S'appuyant sur Neumeier (2005), Nissen (2014, n. p.) indique que dans une formation hybride, il convient de déterminer « le mode dominant [...] dans lequel le fonctionnement de la formation est explicité, les consignes sont données et qui est, très souvent, celui pour lequel le scénario pédagogique prévoit le plus de temps d'apprenant. » Dans la *FHL A1*, outre la répartition du temps de travail déjà évoquée de nombreuses fois (76% distantiel, 24% présentiel), « [l]a présence d'outils de gestion en ligne, sous forme d'un planning de travail, et des espaces de dépôt de documents, appelés *collecticiels* avec une fonction intégrée pour attacher des commentaires [...], sont [...] [des] indices de la dominance de la modalité distantielle » (Nissen & al., 2011 : 148). Le planning indique la date du cours présentiel, mais il ne précise ni les semaines correspondant aux unités, ni la nature de la tâche à produire en fin d'unité. Concernant les FHL à dominance distantielle, Nissen (2007, n. p.) remarque également qu'elles :

contiennent systématiquement les éléments suivants : un nombre d'heures plus important à distance qu'en présentiel, la recherche d'informations, la réalisation de tâches à distance, la communication entre apprenants à distance et un tutorat.

On remarque que dans la *FHL AI*, il n'y a ni recherche d'information, ni communication entre apprenants prévue à distance. Cet aspect sera donc à considérer.

3.3.3. L'enchaînement temporel

Les temporalités vont changer compte-tenu du format intensif. Ainsi, la formation proposée sur 2 semestres sera répartie sur un semestre seulement, sans que soit modifié son contenu pédagogique. Un nouveau découpage et une nouvelle distribution s'imposent en tenant compte des contraintes suivantes :

- conserver la répartition et l'organisation de la *FHL AI* (24 heures en présentiel et 76 heures en distantiel et une organisation en 3 phases étalées sur 2 semaines, qui commencent et se terminent par une phase d'enseignement en présence [P/D/P]) ;
- conserver l'intégralité des contenus et ;
- s'adapter au calendrier universitaire.

La nouvelle répartition s'articule sur un semestre qui compte 18 semaines, ce qui oblige à réduire le nombre de séances présentiels et d'accroître leur durée pour atteindre 24 heures. La *FHL intensive* se compose donc de 8 séances présentiels de 3 heures chacune, espacées de 2 semaines.

Par ailleurs, l'analyse des comportements des apprenants ayant montré une forte activité des apprenants (et des enseignants) les jours précédents et suivants la formation présentielle, les scénarios auront aussi vocation à rompre cette dynamique pour instaurer des activités en cours d'unités de façon à, sinon accroître, au moins mieux échelonner le temps consacré à l'apprentissage. Cependant, cette nouvelle structuration du temps impose la mise en place d'un enchaînement temporel clair et précis et d'une « chronologie dans la chronologie », à savoir d'activités à réaliser pendant les phases à distance à un moment précis.

3.3.4. Distributions des contenus et objectifs

Dans la *FHL AI*, les contenus pédagogiques sont concentrés « à distance », le présentiel permettant de revenir sur les points les plus difficiles (selon l'enseignant en charge de la formation) ou les moins bien compris. Une des difficultés de la *FHL intensive* sera de répartir les mêmes contenus sur une période plus courte. De plus, la *FHL AI* compte 12 unités rythmées par 12 séances présentiels. La dynamique est intéressante parce qu'elle facilite l'articulation présentielle / distantielle en proposant une séance en début et en fin de chaque unité. Il a donc été décidé de ramener la *FHL intensive* à 8 unités pour conserver cette dynamique. Ce nouveau découpage soulève plusieurs questions : Comment ne pas surcharger de travail les apprenants à distance en conservant tous les contenus ? Comment conserver tous

les contenus et garder une cohérence pédagogique ? En effet, en réduisant le nombre d'unités avec la contrainte de garder l'intégralité des contenus, des unités, dont les thèmes sont éloignés, seront regroupées. Je répondrai à ces questions dans la troisième partie.

3.3.5. La répartition des compétences

Concernant les contenus et objectifs d'apprentissage, il faut mieux les répartir sur les deux modes et renforcer les liens entre eux. Il semble indispensable d'équilibrer la répartition des compétences en tenant compte des avantages de chaque mode, comme l'expliquent Lignon & Tea (2010). Ces auteurs ont travaillé sur une FHL qui s'articule autour de 3 composantes : des cours présentiels, un apprentissage à distance et des ateliers de conservation. Selon eux :

il s'agit naturellement d'utiliser chacune d'entre elles pour ce qu'elle peut apporter "en plus" par rapport aux autres composantes. Ainsi, les compétences liées à l'oral (réception et production) ont tout intérêt à être travaillées en présentiel, durant les cours collectifs et, en particulier, à l'occasion des ateliers de conversation. Le parcours en ligne, quant à lui, peut être mis à profit pour des tâches plus répétitives pour lesquelles un système d'autocorrection peut se mettre en place (acquisition lexicale, structures grammaticales, compréhension de l'oral) ainsi que pour préparer les macro-tâches (production écrite essentiellement). » (*op. cit.* : 25)

Ils rejoignent ainsi les conclusions de Nissen & al. (2011 : 150) :

À distance, il s'agit [...] de faire pratiquer la compréhension orale et la grammaire, ainsi que l'expression et l'interaction écrites à travers l'utilisation du courriel et des collecticiels [...] Les objectifs principaux du présentiel sont de faire pratiquer l'interaction orale en langue étrangère, d'amener les étudiants à se connaître, et de donner les explications initiales sur le déroulement de la formation et sur le dispositif technique.

Les propos de ces auteurs viennent légitimer les choix faits lors de la conception de la FHL A1, avec l'utilisation de la distance pour travailler la compréhension orale, les structures grammaticales, le lexique ou l'expression et la compréhension écrites et de la présence pour l'interaction et la production orales. La répartition des compétences selon les modes dans la FHL A1 peut se présenter sous forme de schéma, où sont utilisées des abréviations et les couleurs comme suit :

CE	Compréhension écrite	PE	Production écrite	IE	Interaction écrite	à distance
CO	Compréhension orale	PO	Production orale	IO	Interaction orale	
Gram	Grammaire	Lex	Lexique			

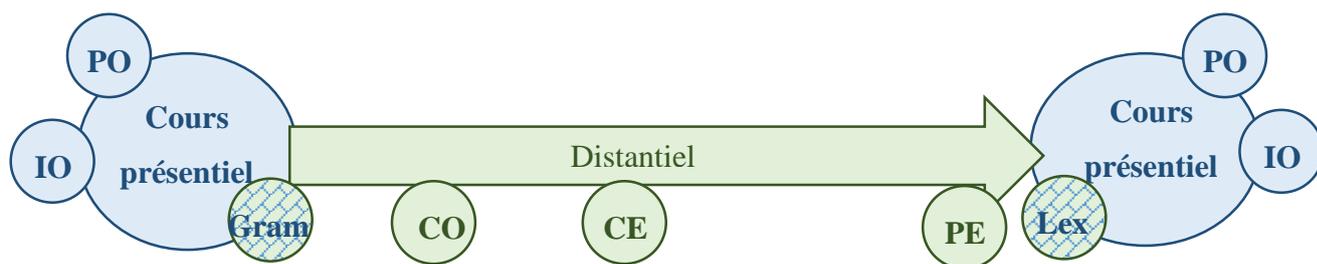


Figure 5 : Schéma de la répartition des compétences selon les modes (FHL A1)

L'analyse ayant montré une carence au niveau du travail de l'expression orale, il semble nécessaire de travailler cette compétence à distance. Ce choix se justifie aussi par l'intention de sortir de la croyance, révélée par les entretiens auprès des enseignantes, selon laquelle l'expression orale se joue en présentiel tandis que la distance est réservée au travail individuel majoritairement de grammaire et de lexique. Par ailleurs, Nissen (*ibid.*) souligne la pertinence de travailler l'interaction écrite à distance, compétence absente dans la *FHL AI*. Forte de ces constats, j'axerai les choix de conception en privilégiant l'interaction orale en présence, l'interaction écrite à distance et en introduisant la production orale en continu à distance.

3.3.6. Les échanges en ligne

Un élément particulier des F.H.L. qui fait consensus dans la littérature scientifique est « la présence systématique d'interactions non seulement en présentiel mais aussi en ligne. » (Nissen [2014] qui s'appuie, entre autres, sur Bersin [2004] et Deschryver & Charlier [2012]). Dans la *FHL intensive*, les échanges en ligne entre apprenants seront à favoriser. Le dispositif ne nous permet pas d'interaction orale synchrone mais il offre des outils pertinents pour la mise en œuvre d'interactions écrites asynchrones.

3.3.7. Portrait vs. Modèle

Au regard des travaux d'auteurs comme Nissen, la *FHL AI* n'est pas une formation hybride au sens strict du terme. Le cadre théorique montre qu'il est possible de la rendre hybride en articulant mieux présence et distance, en optimisant son environnement technopédagogique, en établissant un enchaînement temporel, en rééquilibrant le contenu et les objectifs dans les deux modes, en réorientant la méthodologie du mode dominant et en intensifiant les échanges en ligne. À noter que l'intensification du travail en ligne aura une incidence sur les fonctions du tuteur, ce qui tend à confirmer l'une des hypothèses de départ.

Ci-après sont repris, sous forme de tableau, les principaux changements envisagés dans le cadre du projet :

Le portrait – FHL AI			
Mode	Présentiel	Distanciel	Présentiel
Durée	2 heures	15 jours	2 heures
Approche	Approche communicative	Transmission de savoirs	Approche communicative
Compétences travaillées	PO / IO / + Compétences linguistiques	Compétences linguistiques CO / CE / + tâche évaluée: PE	PO / IO / + Compétences linguistiques
Modalité de travail	Individuel Collectif	Individuel	Individuel Collectif
Outils de communication	X	Asynchrone Échange de un à un (du tuteur vers l'apprenant) et de un vers tous (tuteur ou apprenant) Écrit (courriel et forum)	
Evaluation	Formative	Sommative (grammaire, lexique, CO, CE et PE)	Formative

Le modèle – FHL intensive			
Mode	Présentiel	Distanciel	Présentiel
Durée	3 heures	15 jours	3 heures
Approche	Approche actionnelle (communicative)	Approche actionnelle (transmissive)	Approche actionnelle (communicative)
Compétences travaillées	PO / IO / PE / CE / CO + compétences linguistiques et générales	Compétences linguistiques CO / CE / IE / PO / PE + tâche à intermédiaire à réaliser en milieu d'unité (1 semaine après le cours présentiel)	PO / IO // PE / CE / CO + compétences linguistiques et générales
Modalité de travail	Individuel Collectif	Individuel collectif	Individuel Collectif
Outils de communication		Asynchrone Échange de un à un (du tuteur vers l'apprenant), de un vers tous (tuteur ou apprenant) et de un vers tous Écrit (courriel, forum, padlet, wiki) Oral (vocaro, voki)	
Evaluation	Formative et sommative tout au long des 15 jours avec la mise en place d'un barème donné aux étudiants tenant compte de leur participation tout comme de leurs compétences générales et linguistiques.		

Tableau 4 : Portrait vs Modèle

Pour que ces ajustements n'en restent pas au stade d'intention, il apparaît fondamental qu'ils s'inscrivent dans une démarche globale et cohérente pour les acteurs, car comme le soulignent Charlier & al. (2006 : 471) « [l]e dispositif ne prend sens que s'il est vécu et expérimenté par le sujet ». Cette démarche à visée globale devra donc être intelligible pour être ratifiée par les apprenants tout comme les enseignants. Dans ces conditions, la mise en place d'un scénario pédagogique semble particulièrement pertinente, puisqu'elle répond à

notre problématique. En effet, Nissen (2014, n. p.) affirme que, « l'articulation des modes présentiel et distanciel dans un scénario pédagogique commun [Nissen, 2009 : 199] est un aspect fondamental, car c'est cette articulation qui est garante de la cohérence au sein de la formation. » En résumé, le scénario donnera du sens à notre démarche et, dans le même temps, il permettra de créer un lien cohérent entre les deux modes qui feront plus que coexister et qui deviendront interdépendants.

Chapitre 4. Les séquences didactiques

Dans ce chapitre, je vais définir la notion de scénario pédagogique ayant pour but l'accomplissement d'une tâche. Je reviendrai donc sur la notion de tâche et je préciserai les composantes d'un scénario de communication où est déclinée la nature des échanges.

4.1. Le scénario pédagogique

4.1.1. Définition

C'est au sein du scénario pédagogique que seront articulés les modes présentiel et distantiel. Ce scénario sera abordé d'après la définition de Nissen (2006, n. p.) :

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

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

Le scénario peut être vu comme un guide qui décrit cet ensemble cohérent et structuré à l'apprenant, et qui lui indique du même coup ses libertés.

Scénariser revient donc à définir et exposer clairement les

- objectifs de formations à atteindre ;
- compétences visées et nécessaires ;
- tâches de production et les activités et ressources qui y sont associées ;
- rôles et fonctions des acteurs ;
- interactions prévues.

À l'instar de Mangenot (2017), cette définition nous invite à penser que le scénario englobe l'intégralité d'un cours et donc que son « degré de granularité » est élevé. Cependant, ma mission étant de travailler sur l'existant et s'étalant sur 4 mois, il était difficile d'envisager un scénario à cette échelle. Les activités sont toutes déjà conçues et y greffer un scénario global *a posteriori* semblait inopérant. Par contre, comme le format intensif nous impose de revoir la répartition des unités didactiques, il semble beaucoup plus pertinent de réfléchir à cette échelle et donc de concevoir un scénario pédagogique par unité didactique. La cohérence entre les différents scénarios sera assurée par la méthodologie d'enseignement, résolument tournée vers l'approche par tâches et la valorisation des compétences générales, en complément des compétences langagières, telles que les distingue le CECR. Il convient de préciser que pour que ce changement d'orientation d'enseignement soit efficient, il doit se refléter dans l'évaluation. Comme Springer (2010, n. p.), on remarque que dans bien des cas, il existe un « décalage méthodologique, décalage entre les principes didactiques et le

dispositif d'évaluation. » Ainsi, « [l']évaluation des compétences individuelles et sociales demeure la grande absente de la pédagogie et du CECR. » (*ibid*). Au sein même de l'EIM, le département FLE revendique une approche actionnelle qui ne se reflète pas dans l'évaluation finale portant à 70% sur les compétences langagières et à 30 % sur le contrôle continu où sont mesurées les mêmes compétences et, dans une moindre mesure, l'assiduité. Au contraire, les scénarios intégreront un dispositif d'évaluation élargissant le champ des compétences mesurées. Pour ce faire, l'accent doit être « mis sur le sens (faire réaliser des activités significatives) plutôt que sur la forme (grammaire, lexicale, etc.) » (Mangenot, 2017 : 49). Dans ce contexte, la conception de tâches semble particulièrement pertinente puisque

[t]out type de tâche requiert que soit activé un ensemble de compétences générales appropriées telles que la connaissance et l'expérience du monde, le savoir socioculturel (sur le mode de vie dans la communauté cible et les différences essentielles entre les pratiques, les valeurs et les croyances dans cette communauté et dans celle de l'apprenant), des aptitudes d'apprentissage et des aptitudes et savoir-faire pratiques de la vie quotidienne. (Conseil de l'Europe, 2001 : 122).

4.1.2. Finalité

Les scénarios pédagogiques viseront donc l'accomplissement d'une tâche, où, d'après la définition de la FHL, les interactions seront centrales. Il faudra, donc, établir avec précision les modalités d'interaction, à savoir les « interactivités fonctionnelles », « intentionnelles » et les « interactions verbales » (Mangenot, 2017 : 36), ce qui revient à mettre en place un scénario de communication. Le scénario pédagogique comprendra donc une finalité, (la tâche), reliée à une ou plusieurs tâches intermédiaires, à réaliser à distance et/ou en présence « relevant du même thème ou de la même mise en situation, combinée(s) avec un scénario de communication et prévoyant une chronologie dans les échanges. » (Mangenot, *op. cit* : 64). Le schéma ci-après, proposé par Nissen (2004, n. p.) reprend les éléments constitutifs d'un scénario pédagogique visant la réalisation d'une tâche déterminée.

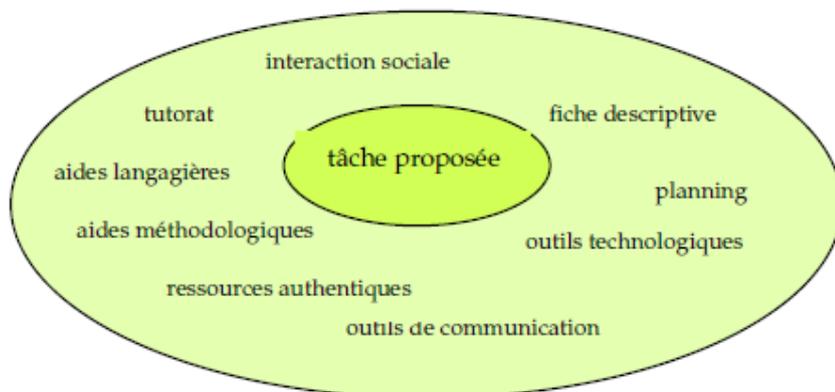


Figure 6 : Schéma des composantes du scénario pédagogique proposées pour la réalisation d'une tâche déterminée (Nissen, 2004)

4.2. La tâche

4.2.1. Critères de la tâche

L'approche par tâches s'inscrit dans la perspective actionnelle privilégiée par le CECR :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. (Conseil de l'Europe, 2001 : 15)

La conception de tâches impose la prise en compte des 6 paramètres définis et schématisés comme ci-après par Nunan (1989 : 11) :

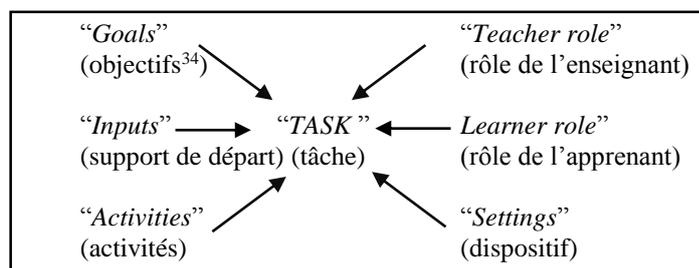


Figure 7 : Un cadre d'analyse pour les tâches de communication "A framework for analysing communicative tasks" (Nunan, 1989 : 11)

On voit avec ce schéma que la tâche reprend certains éléments constitutifs du scénario pédagogique et des FHL, à savoir les objectifs, les ressources, les activités ainsi que les rôles des acteurs. La conception des tâches reposera sur les 10 critères élaborés par Soubrié (2008), qui s'appuie sur les propositions émises par Nunan (1989), Mangenot (2006) et le CECR (Conseil de l'Europe, 2001). Ces critères sont les suivants :

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

Dans le dispositif existant la tâche est vue comme une production écrite qui se présente sous la forme d'un texte narratif, d'un courriel ou d'un dialogue. Or, la tâche telle que définie dans le cadre des scénarios, ne se limite pas à l'écrit. Elle peut prendre des formes

³⁴ Traductions de Mangenot (2015).

beaucoup plus diverses puisqu'il s'agit d'« une production des apprenants, orale ou écrite, en classe ou en ligne, monologique ou, de préférence, dialogique.» (Mangenot, 2017 : 50). C'est cette production qui permettra d'établir le lien entre présentiel et distantiel, tandis qu'elle amènera des échanges, définis dans le cadre d'un scénario de communication.

4.2.2. Types de tâches

Une fois ces critères établis, il convient d'établir le type de tâche. Nissen (2011, n. p.) en distingue 3 types : les « monotâches », le « projet intégrant une ou plusieurs tâches » et la « suite de tâches scénarisées. » Elle remarque que les premières sont « les plus faciles à mettre en place dans l'enseignement-apprentissage [...] [et] les plus fréquentes » (*ibid.*). Forte de ce constat et compte-tenu de l'obligation institutionnelle de se baser sur l'intégralité du dispositif existant, il paraît plus vraisemblable de s'orienter vers la mono-tâche, à savoir « des tâches uniques mais toujours complexes, c'est-à-dire nécessitant des étapes ou sous-tâches. » (*ibid.*). Le fait de s'appuyer sur le dispositif existant n'est pas sans poser problème. Les activités à distance sont réalisées à partir d'un document déclencheur, qui devient « le point focal autour duquel s'organise toutes sorte d'activités d'apprentissage, [...] [alors que] [d]ans l'approche par les tâches, les documents sont utilisés pour leur fonction première : celle de transmettre l'information » (Mangenot, 2017 : 52). Les activités langagières conçues en amont ne seront donc pas liées à la tâche. Au mieux, elles reprendront les éléments nécessaires à son accomplissement mais elles ne développeront pas nécessairement la même thématique. Pour assurer la réalisation de la tâche, on suppose que des activités langagières ou qu'un travail méthodologique spécifique feront défaut, ce qui entraîne la conception de matériel pédagogique. Il faudra, par conséquent, compléter le scénario avec des sous-tâches qui sont « directement orientée[s] vers la réalisation de la tâche complexe et [font] partie intégrante de la tâche » et, dans certains cas, avec des « exercices » ayant pour but un travail sur la langue et, comme défini dans le *Dictionnaire de didactique du français* (Cuq, 2003 : 94) qui renvoient à « un travail méthodique, formel, systématique, ciblé vers un objectif spécifique ».

4.3. Le scénario de communication

4.3.1. Définition

Le scénario de communication est compris comme un outil qui prévoit les interactions dans le cadre de l'accomplissement de la tâche. Les interactions doivent être authentiques et aussi spontanées que possible afin de faire sens pour les apprenants. Elles doivent également viser un objectif précis : la réalisation de la tâche (Nissen, 2004).

Mangenot (2017) propose 5 paramètres interdépendants pour définir un scénario de communication : le travail collectif, les relations sociales et la communication, l'enchaînement temporel, les outils utilisés et le tutorat.

Là encore, on retrouve des éléments communs à ceux de la FHL, des scénarios et des tâches. Dans la formation actuelle, le travail collectif se développe essentiellement en session présentielle et, le plus souvent, sous la forme de dialogues à reproduire. Dans le cadre de notre projet où les interactions jouent un rôle majeur, le travail collectif sera encouragé, à distance, comme en présentiel. Mangenot (2017 : 70, citant Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006) distingue « 4 degrés dans l'apprentissage collectif »: la mutualisation (productions individuelles juxtaposées), la discussion ou la conversation (productions individuelles en interaction les unes avec les autres), la coopération (production commune avec répartition des tâches) et la collaboration (production commune avec négociations à toutes les étapes de la production). L'approche par la tâche, selon la définition exposée au point précédent, implique une interaction entre apprenants et, de ce fait, favorise les possibilités de travail collectif ou de collaboration, telle qu'elle est définie par Springer (2010) :

La collaboration consiste en la participation à des activités collectives pour accomplir à plusieurs un but partagé. Elle ancre l'activité/l'apprentissage dans un contexte social de solidarité, d'entente, dans un véritable agir communicationnel. [...] L'apprentissage est de ce fait vu comme la participation à un processus social de construction de connaissances, une transformation sociale des individus et de leur environnement. La communauté, dans le respect des règles et des rôles, œuvre pour aboutir au résultat espéré.

4.3.2. Nature des échanges

Dans une communication à distance, les échanges peuvent se structurer « d'un vers un », « d'un vers tous » et de « tous à tous » (Mangenot, 2015). La formation actuelle développe surtout les échanges « d'un vers un », avec les courriels envoyés par les apprenants au tuteur, ou par le biais de l'outil « Devoirs » du *Moodle*. La communication du « un vers tous » est l'apanage de l'enseignant lors des cours présentiels, alors que les échanges de « tous vers tous » sont bien prévus dans le cadre des forums. Cependant, l'analyse du contexte a révélé qu'ils sont d'un faible intérêt pédagogique puisqu'ils portent essentiellement sur des problèmes techniques. Leur faible nombre peut s'expliquer par le fait qu'ils ne soient pas liés à une tâche. La *FHL intensive* privilégiera les échanges de « tous vers tous » tout en conservant, mais dans une moindre mesure, les « Devoirs » envoyés au tuteur et corrigés de manière individuelle. En effet, les apprenants ont indiqué apprécier particulièrement cette fonction dans le questionnaire³⁵ qui leur avait été adressé. De plus, il constitue un véritable

³⁵ Voir questionnaire Apprenants - Analyse (annexe 13, p.153)

atout car il exploite l'environnement technopédagogique du dispositif grâce à la médiatisation du devoir et la médiation que suppose sa correction.

L'enchaînement temporel reposera sur l'alternance présentiel / distantiel, avec des échanges synchrones pour le premier et asynchrones pour le second. On pourra également, si besoin, prévoir des échanges écrits synchrones avec l'ouverture de *chats*. Les outils de communication de « tous vers tous » se limitent actuellement aux forums. Or, comme le révèle Dejean (dans Nissen & al., 2011 : 60), « les processus d'apprentissage dans le cadre d'une tâche collaborative demandent[-ils] à être explorés sur d'autres espaces que le forum ou encore le chat. » Les outils seront donc diversifiés. Cependant, le stage a révélé qu'apprenants comme tuteurs n'étaient pas habitués à utiliser ces outils de communication. Une trop grande complexité ou diversité techniques pourraient les rebuter. Mon choix s'est donc limité à deux outils faciles à utiliser : le *padlet*³⁶ et le *wiki*³⁷.

Le dernier paramètre établi par Mangenot (*ibid.*), le tutorat, sera étudié en détail au chapitre suivant. Néanmoins, on peut déjà confirmer, en partie l'hypothèse selon laquelle la mise en place de scénarios réorienterait le travail tuteur. En effet, la présence d'interactions à distance amène l'introduction et la manipulation d'outils inconnus des enseignantes et de plus, elle soulève la question de la correction.

Pour résumer ce chapitre on peut conclure qu'un scénario pédagogique intégrant tâche et scénario de communication sera prévu pour chaque unité didactique afin de donner du sens à l'articulation présentiel / distantiel. La troisième partie permettra d'évaluer si ces scénarios suffisent à rendre le dispositif hybride, à savoir à mieux articuler les 2 modes, à optimiser l'environnement technopédagogique, à asseoir un mode dominant, à établir un enchaînement temporel, à répartir les contenus et les objectifs dans les deux modes et à intensifier les échanges en ligne. Avant d'analyser ces points, nous verrons, au chapitre suivant, le cadre théorique de l'accompagnement dans les FHL et les particularités du travail collectif en ligne.

³⁶ « Padlet.com est un site Internet qui permet aux utilisateurs de poster des commentaires, des idées, des images sur une page Internet à la manière de fiches sur un tableau de liège. Le site est traduit en plusieurs langues et la prise en main est intuitive et éclairée par de nombreuses icônes. Padlet se veut un « mur virtuel » sur lequel on peut afficher du texte et des images mais aussi des extraits sonores, vidéo ou une page Internet ». (Source : fiche : *Utiliser Padlet*, publiée par l'académie de Strasbourg, disponible à https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/histoiregeographie/TICE/GFA_TICE/Fiche_utiliser_Padlet.pdf [consulté le 8/05/2018])

³⁷ Un wiki « est une application web qui permet la création, la modification et l'illustration collaboratives de pages à l'intérieur d'un site web » (source : Wikipédia, disponible à <https://fr.wikipedia.org/wiki/Wiki>)

Chapitre 5. Les acteurs

Pour clôturer cette partie, je m'intéresserai aux acteurs, plus particulièrement aux enseignants avec l'accompagnement dans les FHL et aux apprenants avec les particularités du travail collectif.

5.1. Les enseignants

5.1.1. L'enseignant en formation hybride

Dans une FHL, le rôle de l'enseignant se caractérise par sa singularité. La FHL étant une entité à part entière qui intègre les deux modes présentiel et distantiel, l'enseignant doit porter cette intégration en n'étant ni complètement tuteur en ligne ni complètement professeur en présentiel (Nissen & al., 2011). Dans notre cas, c'est la même personne qui occupe les deux fonctions, ce qui représente un atout relatif (Nissen & Soubrié, 2011). De plus, les enseignantes sont expertes et confirmées, puisqu'elles connaissent et elles travaillent avec la *FHL AI* depuis 5 ans. Il ne s'agira donc pas de les former ou de leur imposer une façon de travailler.

Les entretiens ont rendu patent l'amalgame fait entre le rôle de tuteur d'un dispositif tout à distance, celui de tuteur d'un dispositif hybride et celui d'enseignant en cours présentiel. Il paraît donc nécessaire de faire prendre conscience aux enseignantes du caractère particulier de la FHL. On remarque que cette prise de conscience peut se faire rapidement, car une enseignante lors de l'entretien semi-directif reconnaît que la pratique du tutorat de la FHL devrait être différente de celle du tout à distance : « mais je vois pas énormément de différences dans la pratique. » (Enseign. 2. : 80). Faire ce constat, c'est commencer à prendre conscience des différences.

Par ailleurs, l'appropriation du dispositif semble également indispensable. Nissen & Soubrié (2011 : 116) explique qu'un enseignant ne parvient pas toujours à s'approprier le fonctionnement d'une FHL, mais que cette appropriation est nécessaire au bon fonctionnement de la formation :

Il ressort clairement de cette analyse que la condition minimale pour que les enseignants parviennent à jouer leur rôle de manière efficace auprès des apprenants est qu'ils s'approprient la logique d'ensemble du dispositif, aussi bien en ce qui concerne l'approche méthodologique que la complémentarité des temps de formation sur place et à distance.

À ce travail d'appropriation de la *FHL intensive* s'ajoutent celui des scénarios pédagogiques et des tâches qui apportent une composante supplémentaire et rendent encore plus complexe ce travail (*ibid.*). Ces éclaircissements confirment à nouveau, le postulat selon

lequel le travail des enseignants va évoluer. En effet, il instaure un travail de double appropriation, celle du dispositif et celle des scénarios pédagogiques.

5.1.2. Le tutorat

Le portrait de la *FHL A1* a révélé que l'accompagnement des apprenants se fait au moyen d'aides à l'autonomisation disciplinaire en ligne sur la plateforme et à travers les interventions du tuteur qui, on l'a vu, portent surtout sur l'évaluation en ligne des productions écrites et sur des questions techniques. Le tutorat semble satisfaisant comme c'est souvent le cas dans les FHL contrairement à ce qui est observé dans les formations tout à distance (Nissen, 2011). L'auteure détermine les rôles spécifiques des enseignants de FHL, en recoupant les 5 rôles des tuteurs qui font consensus dans la littérature scientifique (organisationnel, socio-affectif, pédagogique, évaluatif et de soutien technique), aux « domaines d'application de l'autonomie pour un apprenant qui suit une formation ouverte et à distance » (Nissen & al., *op. cit.* : 154, citant Albero, 2003). Ainsi, elle distingue les rôles :

- organisationnel (organisationnel, informationnel, méthodologique, social),
- socio-affectif (motivationnel, cognitif et langagier) ;
- pédagogique (métacognitif) ;
- évaluatif ;
- soutien technique.

Pour conclure son étude, elle remarque que le tuteur « se sert du distantiel pour individualiser la formation » et qu'en présentiel, il « profite de la coprésence de tous les acteurs en même temps et dans le même lieu pour chercher un retour de la part des étudiants et pour les inciter à poser des questions » (Nissen & al., *op. cit.* : 162-163), ce qui reste très proche du modèle de la *FHL A1*. Néanmoins, l'introduction de scénarios pédagogiques incluant des tâches, la mise en place de nouveaux outils, d'échanges en ligne et de production orale en ligne amènent des changements concrets dans les rôles des enseignants, qui devront être formés à ces nouvelles pratiques et à leurs aspects techniques. Pour que la *FHL intensive* s'inscrive durablement et efficacement dans l'offre de formation de l'EIM, un repositionnement de la fonction tutorale paraît, donc, indispensable, ce qui corrobore l'idée que le travail des enseignantes sera réorienté.

La *FHL intensive* ne prétend pas changer radicalement de modèle puisque les corrections individualisées en ligne sont l'aspect préféré des apprenants et que la dynamique des cours en présentiel leur convient. Il ne s'agit donc pas ici d'imposer un style de tutorat

mais de guider les enseignants en leur donnant des pistes en vue de leur professionnalisation. À l'instar de Depover & al. (2011 : 149), je pense qu'un tutorat miracle relève de l'utopie :

Contrairement à une fausse évidence qui tendrait à regarder le modèle "holistique" et personnalisé comme le modèle idéal, celui-ci est loin de convenir à tous les apprenants. Elle exclut donc l'existence d'un "bon modèle", unique et normalisable, d'exercice de la fonction tutorale et mène à conclure que les seules bonnes pratiques sont celles qui adaptent l'offre tutorale à l'hétérogénéité des besoins des apprenants.

De la même manière, on aurait tendance à croire que le tutorat proactif serait plus efficace que le réactif. Mais tout comme l'une des enseignantes l'a révélé dans les entretiens, ce n'est pas nécessairement le cas. Ainsi, Nissen & al. (2011 : 97) se référant aux travaux de Decamps & al. indiquent qu'« une très forte présence du tuteur n'est pas toujours nécessaire. En effet, si les apprenants apprécient davantage un tutorat proactif, celui-ci ne conduit pas pour autant à de meilleurs résultats en termes d'apprentissage. »

5.2. Les apprenants

5.2.1. Le travail collectif

L'objectif de la *FHL intensive* est de s'inscrire dans le courant des pédagogies actives et de rendre l'apprenant acteur de sa formation. Pour ce faire, il existe un consensus sur l'efficacité de la mise en place du travail collectif. À l'instar de Mangenot (2003), je considère le travail collectif comme appartenant au champ des « apprentissages collaboratifs assistés par ordinateur » (ACAO) « pour ne pas [le] limiter à des processus de collaboration au sens le plus strict du terme » (Mangenot, *op. cit.* : 122) ; mais aussi parce que, comme l'explique l'auteur (*ibid.*), s'appuyant sur Georges (2001), le choix du terme « collaboratif » s'est fait pour le distinguer du mot « coopératif » prêtant à confusion aux États-Unis.

Dans le sous chapitre consacré au scénario de communication, ont été évoqués les 4 types de travail collectif définis par Dejean-Thircuir & Mangenot (2006) : la mutualisation, la discussion ou conversation, la coopération et la collaboration³⁸. Cette typologie amène à définir le travail collectif comme la réalisation de productions, qu'elles soient individuelles ou communes, par le biais d'un travail en groupe où les apprenants peuvent mutualiser leur connaissances, discuter autour d'un sujet, négocier une solution ou simplement juxtaposer leurs productions. La *FHL intensive* s'attachera donc à proposer aux apprenants les conditions favorables à l'émergence du travail collectif, en privilégiant la mutualisation et la collaboration par simple juxtaposition, compte tenu de leur niveau. Lonchamp (2008) apporte d'autres éléments en distinguant 7 caractéristiques requises pour la construction d'un

³⁸ Voir 4.3.1., p.54

environnement d'apprentissage collaboratif. L'objet du projet ne portant pas sur le travail collectif, j'ai privilégié les 2 premières conditions : une participation la plus égale possible et une interaction véritable.

Concernant la participation la plus égale possible, notons que ce n'est pas nécessairement la participation *stricto sensu* qui est attendue. On peut s'attendre à ce que la simple mise à disposition des échanges et des productions puisse bénéficier à tous les apprenants. En effet, Mangenot (2017 : 94) indique que des apprenants n'ayant pas franchi le cap de la publication « estiment néanmoins avoir pleinement profité du suivi. [...] Le caractère public de la communication permet aux étudiants “muets” de profiter des interactions entre leurs pairs et l'enseignant-tuteur. »

Pour finir, la mise en place d'activités de travail collaboratif entraînera des interactions asynchrones en ligne, et en ce sens, elle participera à la dimension socio-affective du dispositif. Lonchamp (*ibid*) parle d' « interaction véritable » que l'on comprend comme une interaction qui fait sens pour l'apprenant et qui ne soit « pas simulée, comme cela est souvent le cas dans l'approche communicative. » (Nissen, 2004, n. p.)

5.2.2. La présence à distance

Les formes d'interactions sociales amènent à la notion de présence en ligne. La *FHL AI* ne permet pas aux apprenants d'être présents en ligne puisqu'elle ne propose que des activités individuelles, pour la plupart autocorrectives. Rendre hybride le dispositif, c'est aussi équilibrer la présence des apprenants dans les 2 modes, et donc, dans le cas de la *FHL intensive*, intensifier leur présence en ligne. Jézégou (2010 : 261) propose la définition suivante de la présence en ligne :

La présence en e-learning résulte de certaines formes d'interactions sociales entre les apprenants, entre le formateur et les apprenants lorsque ces derniers sont engagés dans une démarche de collaboration à distance au sein d'un espace numérique de communication. Ces interactions sociales sont à la fois :

1. des transactions entre les apprenants, c'est-à-dire des interactions sociales de confrontation de leurs points de vue, d'ajustements mutuels, de négociations et de délibérations pour résoudre de façon commune et conjointe une situation problématique ;
2. des interactions qui permettent de créer un climat socio-affectif favorable aux transactions entre les apprenants, c'est-à-dire des interactions sociales basées sur la symétrie de la relation et sur l'aménité ;
3. des interactions que le formateur entretient à distance avec les apprenants pour soutenir les transactions entre les apprenants tout en contribuant à un climat socio-affectif favorable.

Par l'analyse des transactions prévues, je pourrais déterminer si ces derniers favorisent la présence des apprenants en ligne, selon les critères précités.

L'analyse de l'existant a montré une formation à tendance transmissive à distance et communicative en présence. Le cadre théorique a permis de définir les FHL et de révéler que des scénarios pédagogiques, combinant tâche et scénario de communication permettraient de mieux articuler présentiel et distantiel. Leur mise en place impliquerait également un regain d'interactivité au sein du dispositif et le déploiement d'activités favorisant le travail collectif. Reste à savoir si cette articulation sera véritablement renforcée et si, comme énoncé dans les hypothèses, elle permettra de rendre hybride le dispositif. De plus, il faudra évaluer ses incidences sur les acteurs et analyser si, comme pressenti, elle favorise la participation de l'apprenant et nécessite une évolution du tutorat.

Ce sera l'objet de la troisième partie, où je présenterai le travail de conception, « les adaptations envisagées » (Van der Maren, 2003) et les premières modifications apportées au dispositif. Ce travail qui vise d'une part à rendre hybride le dispositif, d'autre part à mieux articuler les 2 modes grâce à des scénarios pédagogiques basés sur la tâche, s'est fait au regard du cadre théorique analysé ci-dessus. Ainsi, les caractéristiques propres à la FHL telles que son environnement technopédagogique (la médiatisation et la médiation), l'articulation des 2 modes, l'accompagnement humain ont été prises en considération.

Partie 3

-

Conception et évaluation

Dans cette dernière partie, je présenterai le travail de conception : la manière dont les contenus ont été sélectionnés, répartis et articulés et celle dont les scénarios pédagogiques ont été élaborés. Ensuite, j'évaluerai la *FHL intensive* pour déterminer si le dispositif est réellement hybride et s'il a changé de typologie. Je mesurerai également le niveau d'articulation entre les 2 modes. J'exposerai les scénarios conçus ainsi que les résultats de l'évaluation d'un scénario. Je proposerai, enfin, des remédiations quant aux différentes conclusions.

Chapitre 6. Description de la Formation Hybride en Langue intensive

6.1. Élaboration du dispositif

6.1.1. Démarche

Dans un premier temps, la *FHL A1* a été remaniée de façon à obtenir la *FHL intensive*, c'est-à-dire la même formation dans un format intensif. Pour rappel, j'avais une double contrainte, d'une part institutionnelle qui m'imposait de conserver tous les contenus de la formation, et d'autre part temporelle, avec un calendrier qui s'étalait sur 18 semaines et 8 séances présentielles, au lieu de 12 précédemment. Le travail de sélection, répartition et articulation des contenus s'est fait en 3 étapes :

- aménagement de la *FHL A1* en format intensif ;
- répartition des unités sur les 2 modes ;
- conception des scénarios pédagogiques.

Chaque étape a été validée par la directrice de stage et aussi coordinatrice du département FLE. Une fois le projet défini, il a été présenté au reste de l'équipe.

6.1.2. Le nouveau découpage

Les contenus des 12 unités ont été répartis sur 8 unités³⁹, ce qui a entraîné un regroupement de certaines unités. Ce découpage pose le problème majeur de réunir deux thèmes qui sont parfois éloignés (exemple : le module 8 « Donner des conseils » est désormais réuni avec le module 9 « Parler de son parcours »). Notons toutefois que certaines unités de la *FHL A1* avaient cette même faiblesse, puisque, tout comme dans la *FHL intensive*, elles réunissaient 2 ou 3 unités de *Speexx*. Ce manque d'unité a également un impact sur les scénarios pédagogiques et les tâches. En effet, de telles conditions rendent impossible la mise à disposition de toutes les activités de l'unité au service d'une seule tâche.

³⁹ Voir unités de la *FHL intensive/FHL A1* (annexe 14, p.158)

Il a fallu, par conséquent faire des choix quant aux thèmes développés. Elle a aussi une incidence directe sur la charge de travail des apprenants. En effet, ils devront réaliser le travail initialement prévu sur 4 semaines en 2 semaines, avec parfois plus de 20 activités autocorrectives évaluées à distance. Ce constat a amené à revoir la quantité et la nature de ces activités. Dans la *FHL A1*, elles sont divisées en activités « complémentaires » et activités évaluées. Or, les observations des apprenants ont montré que les activités « complémentaires » ne sont pas toutes réalisées. Certaines activités évaluées ont, donc, été reléguées au statut d'« activités complémentaires ». Cette solution ne convenait que moyennement parce qu'alors certaines compétences langagières n'étaient pas du tout évaluées et on prenait le risque qu'elles ne soient pas étudiées par les apprenants. Il a donc paru pertinent de déplacer certains contenus en présentiel et de prévoir des activités d'après les manuels utilisés par le département ou déjà conçues. Ci-après se trouve le tableau de la nouvelle répartition des contenus avec

- le nom des nouvelles unités : **UNITÉ 1 : Faire connaissance** ;
- le nom des anciens modules : *Module 1* ;
- les objectifs désormais travaillés en mode présentiel : **Séance présentielle** ;
- les objectifs qui restent travaillés à distance et la relégation de certaines activités évaluées en « activités complémentaires » : **À distance**.

UNITÉ 1 : Faire connaissance	
<i>Module 1</i> : Prendre contact avec la langue, avec l'apprentissage Prendre contact avec les autres	
Séance présentielle (3 heures)	À distance (10 heures)
<ul style="list-style-type: none"> - introduire le français comme langue de la classe. - épeler (l'alphabet et l'API) - Grammaire : le présent des premiers verbes - Lexique : alphabet (+API), consignes 	<ul style="list-style-type: none"> - poser des questions et y répondre - demander et donner des informations - identifier et décrire - Grammaire : les articles définis et indéfinis, le genre - Lexique : les nombres (jusqu'à 20) ; expressions utiles <p><i>Tous les exercices évalués deviennent des « exercices complémentaires »</i></p>
<i>Module 2</i> : Présenter et se présenter	
<ul style="list-style-type: none"> - saluer - comprendre une présentation 	<ul style="list-style-type: none"> - se présenter - expliquer pourquoi on apprend une langue - Grammaire : c'est / il est, le genre et le nombre des adjectifs - Lexique : présentations <p><i>Certaines activités évaluées deviennent des « exercices complémentaires ».</i> <i>La PE évaluée est supprimée</i></p>

UNITÉ 2 : Découvrir une ville	
<i>Module 3 : Parler de son environnement</i>	
Séance présentielle (3 heures)	À distance (9 heures)
<ul style="list-style-type: none"> - caractériser un lieu - Grammaire : « il y a » ; « on » - Lexique : les lieux de la ville 	<ul style="list-style-type: none"> - se situer dans l'espace - Grammaire : les pronoms sujets, les adjectifs possessifs - Lexique : les lieux de la ville <p><i>Certaines activités évaluées deviennent des « exercices complémentaires ».</i></p> <p><i>La PE évaluée est conservée mais modifiée.</i></p>

UNITÉ 3 : Organiser une rencontre	
<i>Module 4 : Parler de ses activités, de ses loisirs</i>	
Séance présentielle (3 heures)	À distance (10 heures)
<ul style="list-style-type: none"> - parler de sports et de loisirs - Grammaire : le futur proche - Lexique : les loisirs 	<ul style="list-style-type: none"> - donner ses horaires - Grammaire : la question, les pronoms COD - Lexique : la famille, les expressions avec le verbe « avoir » <p><i>Certaines activités évaluées deviennent des « exercices complémentaires ».</i></p> <p><i>La PE évaluée est supprimée.</i></p>
<i>Module 5 : Parler de ses vacances, de ses projets.</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - faire des projets - Lexique : la météo 	<ul style="list-style-type: none"> - parler de ses vacances - exprimer ses préférences pour les vacances - Grammaire : les prépositions et noms de pays, les adjectifs démonstratifs <p><i>Certaines activités évaluées deviennent des « exercices complémentaires ».</i></p> <p><i>La PE évaluée est supprimée.</i></p>

UNITÉ 4 : Partager des expériences	
<i>Module 6 : Sortir, organiser des fêtes</i>	
Séance présentielle (3 heures)	À distance (10 heures)
<ul style="list-style-type: none"> - inviter - Grammaire : verbes modaux - Lexique : les aliments 	<ul style="list-style-type: none"> - accepter et refuser une invitation - Grammaire : les partitifs - Lexique : les aliments, les boissons <p><i>Certaines activités évaluées deviennent des « exercices complémentaires ».</i></p> <p><i>La PE évaluée est conservée mais modifiée.</i></p>
<i>Module 7 : Reprendre contact avec la langue, avec l'apprentissage</i>	
Phonétique : le rythme de la phrase	<ul style="list-style-type: none"> - parler de ses habitudes - Lexique : les adverbes de fréquence, l'heure <p><i>Tous les exercices évalués deviennent des « exercices complémentaires ».</i></p>

UNITÉ 5 : Raconter ses expériences	
<i>Module 8 : Donner des conseils</i>	
Séance présentielle (3 heures)	À distance (10 heures)
- Exprimer un conseil - Grammaire : l'impératif, formules impersonnelles (il faut)	<i>Certaines activités évaluées deviennent des « exercices complémentaires ». La PE évaluée est supprimée.</i>
<i>Module 9 : Parler de son parcours</i>	
- comprendre une biographie - Grammaire : introduction au passé composé.	- décrire une expérience, un parcours - Grammaire : le passé composé, les connecteurs chronologiques, la durée - Lexique : les professions <i>Tous les exercices évalués deviennent des « exercices complémentaires », seule la PE évaluée est conservée mais modifiée.</i>

UNITÉ 6 : Participer à un troc	
<i>Module 10 : Savoir s'informer et informer ; Faire les magasins</i>	
Séance présentielle (3 heures)	À distance (9 heures)
- échanger un objet - Grammaire : le conditionnel de politesse - Lexique : les objets	- caractériser un objet - se mettre d'accord - acheter, demander et indiquer un prix - Lexique : les commerces <i>Certaines activités évaluées deviennent des « exercices complémentaires ». La PE évaluée est supprimée.</i>

UNITÉ 7 : Raconter une expérience	
<i>Module 11 : Parler de vacances, de voyages, de thèmes culturels</i>	
Séance présentielle (3 heures)	À distance (9 heures)
- Parler d'une expérience au passé - Grammaire : Introduction à l'imparfait	- Grammaire : Révisions du PC et du futur proche - Lexique : les vacances, les paysages. <i>Certaines activités évaluées deviennent des « exercices complémentaires ». La PE évaluée est conservée mais modifiée.</i>

UNITÉ 8 : Faire le bilan	
<i>Module 12 : Savoir demander et donner ; Parler cuisine</i>	
Séance présentielle (3heures)	À distance (9 heures)
- parler cuisine - Grammaire : la quantité - Lexique : la nourriture	- aller au restaurant - Grammaire : le pronom « en » <i>Certaines activités évaluées deviennent des « exercices complémentaires ». La PE évaluée est supprimée</i>
<i>Module 13 : Révisions</i>	
- Organiser les révisions	<i>Les activités évaluées sont maintenues</i>

Le choix de proposer des contenus travaillés à distance en présence va dans le sens de la problématique, car il permet de distribuer les contenus de manière plus équilibrée sur les deux modes.

6.1.3. Changements significatifs : à distance et en présence

6.1.3.1. À distance

À distance, comme déjà mentionné, tout sera gardé. Le seul changement est que des activités évaluées deviennent des « activités complémentaires », ce qui les rend optionnelles pour les apprenants. Pour rappel, l'observation de leurs comportements a montré qu'ils n'effectuaient majoritairement que les activités évaluées. Cette « relégation » est une manière d'équilibrer le nombre d'activités évaluées par unité. On a le sentiment qu'elle laisse aux apprenants la liberté de choix : faire ou non ces activités. Si un point particulier pose problème, l'enseignant pourra les inviter à travailler telle ou telle activité complémentaire.

6.1.3.2. Les cas particuliers des première et dernière séances présentielle

Comme la plupart des FHL étudiées par Nissen (2007), la première séance⁴⁰ sera en partie « introductive [présentielle] avec des explications sur le fonctionnement de la plateforme [...] » et sur les nouveaux outils (*padlet, wiki, vocaro, voki*). L'objectif de cette séance sera de faire découvrir aux apprenants la formation et de les initier aux outils techniques. Ainsi, la première partie sera consacrée à l'explication de la formation et du fonctionnement de la plateforme. Le public étant débutant ces explications se feront dans leur langue maternelle pour éviter les malentendus. Il est également prévu une initiation à l'Alphabet Phonétique International (API) pour que les apprenants puissent comprendre les retours phonétiques concernant leur production orale à distance. Cette séance vise également à établir le français comme langue de la classe, avec, dans une deuxième partie, des activités ayant pour objectif de comprendre et d'exprimer des salutations et de se familiariser aux consignes utilisées en présence mais aussi à distance. Enfin, elle se termine par l'annonce du premier scénario pédagogique, (l'explication de la chronologie, des outils à utiliser et la formation des binômes) et une compréhension orale sur le thème de la présentation. Les séances qui suivent clôtureront un scénario pédagogique et serviront d'amorce au suivant.

En plus de clore le dernier scénario pédagogique, la dernière séance portera, quant à elle, sur les révisions et la préparation à l'examen. Elle permettra de revenir sur le déroulement du cours (les difficultés et les solutions proposées). De plus, les points à

⁴⁰ Voir guide pédagogique de la première séance présentielle (annexe 15, p.159).

travailler sur le *padlet* « Révisions » y seront décidés et l'épreuve de production orale de l'examen préparée.

6.2. Les scénarios pédagogiques

6.2.1. Structure des scénarios

Afin de trouver quelques pistes concrètes pour les thèmes des scénarios et des tâches finales, j'ai consulté les recommandations du CECR pour le niveau A1, que j'ai synthétisées⁴¹, et également les manuels utilisés par le département tels que *Nouveau Rond-Point*⁴², *Les évaluations de Rond-Point*⁴³ ou *Tendances*⁴⁴. Il semblait, en effet, évident que l'appropriation de la formation par les enseignantes serait d'autant plus facile, qu'elle s'appuierait sur des ressources qu'elles connaissaient et qu'elles pratiquaient. Un des buts des scénarios étant de mieux articuler présentiel et distantiel, leur structure suit le rythme des 2 modes et a été établie comme telle :

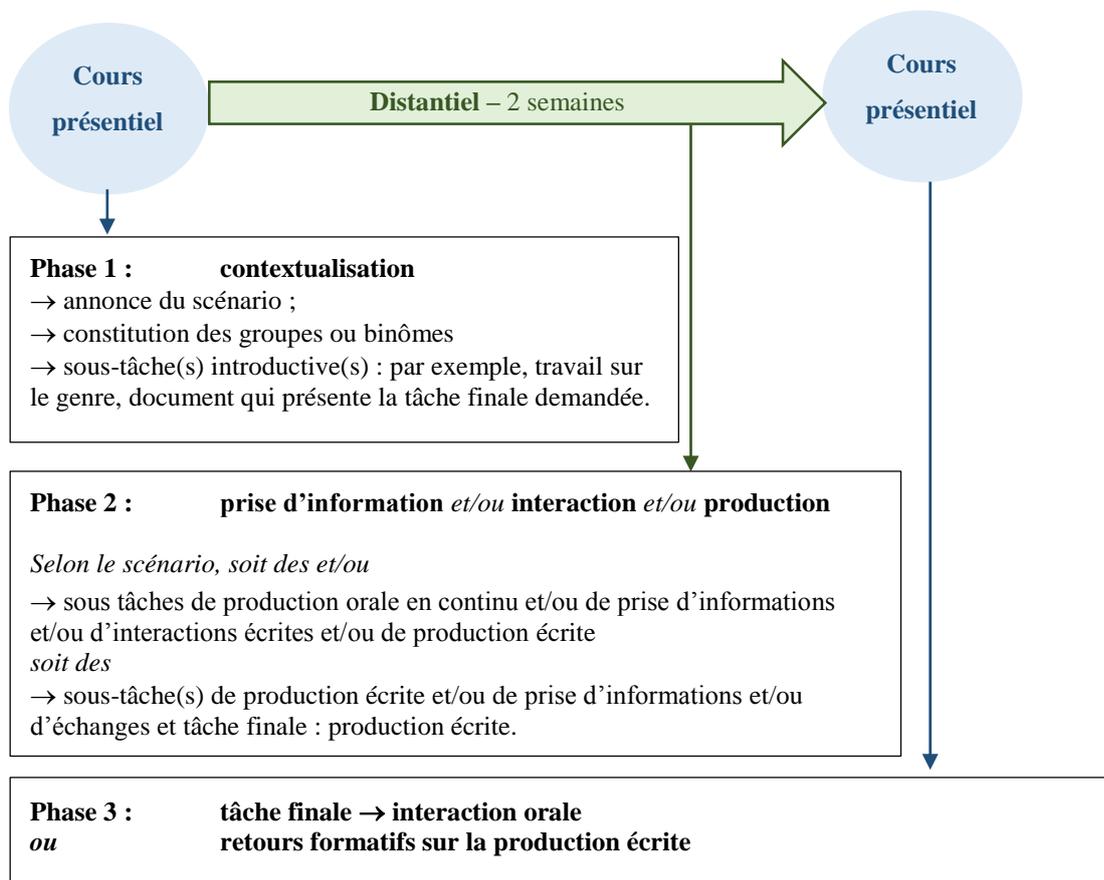


Figure 8 : Schéma de la structure des scénarios pédagogiques

⁴¹ Voir résumé du niveau A1 – CECR (annexe 16, p.161).

⁴² dir. Puren, C., 2011, U.E, Editions Maison des Langues

⁴³ Capucho F., Denyer M, Ollivier C., 2007, Barcelone, Editions Maison des Langues

⁴⁴ Gibbe C., Girardet, J., Parizet, M.L. & Pécheur J., 2016, CLE international

La phase 2 prend différentes formes selon les scénarios pédagogiques (SP) :

- SP 1 : production orale en continu → prise d'informations ;
- SP 2 : prise d'informations → échanges → production écrite ;
- SP 3 : production orale en continu → échanges ;
- SP 4 : échanges → production écrite
- SP 5 : production écrite → échanges → prise d'informations → production écrite
- SP 6 : production écrite → prise d'informations → échanges
- SP 7 : échanges → production écrite

Les phases en 3 temps créent un enchaînement temporel cohérent qui participe à la meilleure articulation des 2 modes. De plus, elles amènent une certaine répétition qui favorise l'appropriation du dispositif par les apprenants. Ces 3 phases seront reprises dans la feuille de route des apprenants⁴⁵ et inscrites dans une chronologie annoncée sur ce document, car le « suivi à distance doit fixer des “règles du jeu” bien précises quant au rythme de travail et quant aux obligations de chacun » Mangenot (2002). De plus, « un minimum de synchronisation est nécessaire si l'on veut susciter des apprentissages collectifs. » (Mangenot, *ibid*).

6.2.2. Première évaluation de l'articulation présentiel / distantiel

À partir de cette structure, l'articulation des 2 modes présentiel / distantiel peut être, en partie, évaluée car on peut mesurer, de quelle façon la partie à distance « [propose] des activités et tâches incontournables pour suivre les cours en présentiel, [sert] à préparer les séances présentiels ou bien [met] en application les points abordés pendant les séances présentiels. » (Nissen, 2007, n. p.).

⁴⁵ Voir feuille de route scénario pédagogique 1 (annexe 17, p.165).

Critères	<i>FHL AI</i>	<i>FHL intensive</i>
Activités et tâches à distance incontournables pour suivre les cours en présentiel :	→ en partie car l'intégralité des contenu se trouve à distance	→ Oui, car elles préparent concrètement aux activités en présence : elles fournissent des informations ou des compétences indispensables à la réalisation du travail en cours.
Activités et tâches à distance qui préparent les séances présentiels	→ en partie et surtout pour l'enseignant avec le retour formatif sur la production écrite.	→ en partie et surtout pour l'enseignant avec le retour formatif sur la production écrite. → pour certains scénarios, oui quand la tâche finale se déroule en présence (interaction orale)
Activités et tâches à distance qui permettent de mettre en application les points abordés pendant les séances présentiels	→ en partie sur certains contenus.	→ Oui, avec les activités de contextualisation du scénario lors de la première séance présentielle.

Tableau 5 : Première évaluation de l'articulation présentiel / distantiel

On déduit donc de la structure des scénarios qu'ils ont bien une incidence sur l'articulation des 2 modes en la renforçant. En effet, comme le montre le tableau, pour chaque critère (activités et tâches à distance qui sont incontournables pour suivre les cours en présentiel, qui préparent les séances présentiels et qui permettent de mettre en application les points abordés pendant les séances présentiels défini par Nissen (*ibid.*), les scénarios apportent un progrès. Les autres paramètres établis par Nissen (2014) : le mode dominant, l'enchaînement temporel, la distribution des contenus et objectifs et les liens entre eux, sont en partie respectés. Les scénarios pédagogiques règlent l'enchaînement temporel. De plus, ils créent un lien entre le présentiel et le distantiel. Par ailleurs, le nouveau découpage a permis une meilleure distribution des contenus et objectifs sur les 2 modes. Avant de revenir plus en détail sur ces points, je vais présenter les scénarios conçus, dans des tableaux où sont utilisées des abréviations comme suit :

CO	Compréhension orale	PE	Production écrite	IE	Interaction écrite	SP	Scénario pédagogique
CE	Compréhension écrite	PO	Production orale	IO	Interaction orale	*	Activité évaluée

6.3. Les 7 scénarios pédagogiques

6.3.1. Premiers échanges, premières rencontres

Ce premier scénario vise à amener les apprenants à interagir en binômes afin de faire connaissance. En présence, une CO introduit le scénario. Puis, à distance, les apprenants se présentent individuellement (PO en continu). Ils écoutent, ensuite, l'enregistrement de leur binôme pour remplir un tableau (partagé) avec les données de ce binôme. Enfin, en classe, les binômes échangent entre eux, pour faire plus ample connaissance.

Unité 1 : Faire connaissance – Scénario Pédagogique (SP): Premiers échanges, premières rencontres			
Séance présentielle 1	À distance		Séance présentielle 2
<p><i>Annonce du SP1 : Explication de la chronologie et des outils à utiliser.</i></p> <p><i>Formation des binômes</i></p> <p>1) CO : présentations</p>	<p><i>Suivi de la formation des groupes (forum)</i></p> <p>2) PO* : se présenter Enregistrez un audio d'une minute environ, puis postez-le sur le <i>forum</i> « Présentations : faire connaissance »</p> <p>3) CO* : comprendre une présentation Écoutez la présentation de votre binôme et complétez le tableau du "groupe de la classe" (lien vers un <i>excel partagé</i>) avec ses informations.</p>		<p>4) IO* : Faire connaissance Rencontrez votre binôme et échangez avec lui en français pendant le cours. Posez-lui des questions préparées à l'avance en vous inspirant du questionnaire de Proust.</p>
ÉVALUATION			
PO : Présentation /5	CO : Tableau à remplir /5	Activités du <i>Campus virtuel</i> /5	IO /5

6.3.2. Visite d'une ville

Ce scénario se termine par une PE sur le thème de la ville. Un travail sur le genre d'écrit demandé est proposé lors de la séance présentielle. À distance, les apprenants, réunis en groupe de 4, doivent trouver des informations sur 4 villes françaises (à partir de leur site Internet). Ils écrivent, ensuite, leur rédaction sur une autre ville, à partir des informations recueillies par les autres groupes. La séance présentielle suivante sert d'évaluation formative sur les PE, avec un retour sur les non-acquis si nécessaire. Une proposition de prolongement est également envisagée.

Unité 2 : Découvrir une ville – Scénario pédagogique (SP) : Visite d'une ville		
Séance présentielle 2	À distance	Séance présentielle 3
<p><i>Annonce du scénario : 2 explication de la chronologie et des outils à utiliser</i></p> <p><i>Formation des groupes (4 personnes) et attribution des villes</i></p> <p>CE : Travail en groupe, de reconstitution, à partir de 3 textes découpés qui parlent d'une ville.⁴⁶</p> <p>- Grammaire : les expressions de lieux + verbes aller/venir</p> <p>- Lexique : ville</p>	<p><i>Suivi de la formation des groupes (forum)</i></p> <p>IE* – travail sur le genre (mutualisation) : À partir du site Internet de la ville attribuée http://www.dunkerque-tourisme.fr/ ; https://www.grenoble-tourisme.com/fr/ ; http://www.otstrasbourg.fr/fr/sortir/visites-et-activites-dans-la-ville.html ; https://www.toulouse-tourisme.com/a-voir-a-faire-toulouse, remplissez le padlet avec les informations trouvées sur la ville : À visiter ; À faire (activités de loisirs) ; Où dormir, Où manger</p> <p>PE* : Écrivez un texte de présentation d'une des villes (la ville doit être différente de celle travaillée sur le (« padlet »).)</p>	<p><i>Retours formatifs sur la PE</i></p> <p><i>Prolongements possibles : PO : choisir une ville et la présenter à la classe.</i></p>
ÉVALUATION		
PE : Participation <i>Padlet</i> /5	PE : présentation de la ville /10	Activités du <i>Campus virtuel</i> /5

⁴⁶ *Tendances* p.42-43

6.3.3. Organisation d'un week-end

Ce scénario suit la même structure que le premier, avec, en plus, une interaction écrite à distance entre les binômes. La première séance introduit le thème avec un travail de CE à partir de programme d'activités. À distance, les apprenants postent un *voki* (production orale en continu) en parlant de leurs goûts. Les binômes réagissent aux audios, entre eux, en proposant, par écrit sur un forum, une activité à faire ensemble le week-end suivant. Ils se mettent, ensuite, d'accord, lors du cours présentiel suivant et ils présentent au reste de la classe le programme de leur week-end.

Unité 3 : Organiser une rencontre – Scénario Pédagogique (SP) : Organisation d'un week-end			
Séance présentielle 3	À distance		Séance présentielle 4
Annonce du SP 3 explication de la chronologie et des outils à utiliser Formation des binômes 1) CE : activités (genre) à partir de 3 programmes d'activités ⁴⁷	Suivi de la formation des groupes (forum) 2) PO* : Mes goûts Enregistrez un <i>voki</i> et parlez de vos goûts (sport, musique, culture, etc.), de ce que vous aimez faire le week-end, puis postez- le sur le forum. 3) IE* (CO) Écoutez la présentation de votre binôme et proposez-lui, par écrit sur le forum, une activité à faire le week-end prochain.		4) IO* : programme de week- end À partir des propositions faites sur le forum, avec votre binôme, mettez-vous d'accord sur le programme du week-end et présentez-le au reste de la classe.
ÉVALUATION			
PO : Mes goûts /5	IE : proposition d'activités via forum /5	Activités du <i>Campus</i> <i>virtuel</i> /5	IO : programme de week-end /5

6.3.4. Soirée hamburger

L'objectif de ce scénario est d'écrire une invitation pour une soirée hamburger. En présence, un travail sur le genre « invitation » sera proposé, puis des activités, par groupe, qui visent à créer un hamburger spécial. À distance, les groupes organiseront les détails de leur soirée, puis individuellement, chacun rédigera l'invitation à cette soirée. Un retour formatif sera proposé la séance présentielle suivante. Une activité de prolongement est aussi proposée à l'enseignant.

⁴⁷ Évaluations Rond-Point p.27-28

Unité 4 : Partager des expériences – Scénario Pédagogique (SP) : Soirée hamburger		
Séance présentielle 4	À distance	Séance présentielle 5
<i>Annonce du SP 4</i> <i>explication de la chronologie et des outils à utiliser</i> <i>Formation des groupes de 4</i> 1) CE : travail sur le genre (l'invitation ⁴⁸) 2) IE : Créez un hamburger spécial par groupe	<i>Suivi de la formation des groupes (forum)</i> 3) IE* : Par groupe de 4, organisez votre soirée. Remplissez le « padlet » et organisez votre soirée hamburger : date, lieu, nombre d'invités, budget, musique, ingrédients des « hamburgers créés en cours, répartition des rôles, etc. 4) PE* : Écrivez l'invitation à votre soirée, en parlant de 2 hamburger spéciaux	4) Retours formatifs sur la PE <i>Prolongement possible :</i> <i>IO : répondre à l'invitation</i>
ÉVALUATION		
IE : « padlet » /5	PE : invitation /10	Activités du <i>Campus virtuel</i> /5

6.3.5. Présentation d'une personnalité

L'objectif de ce scénario est d'écrire la biographie d'une personnalité. En présence, un travail sur le genre « biographie » sera proposé. Réunis par groupe de 4, à distance, les apprenants vont présenter aux autres membres du groupe une personnalité, puis le groupe choisira celle qu'il préfère. Enfin, individuellement, chacun rédigera la présentation de la personnalité choisie. Un retour formatif sera proposé la séance présentielle suivante. Une activité de prolongement est aussi proposée à l'enseignant.

Unité 5 : Raconter des expériences – Scénario Pédagogique (SP) : Présentation d'une personnalité		
Séance présentielle 5	À distance	Séance présentielle 6
<i>Annonce du SP 5</i> <i>explication de la chronologie et des outils à utiliser</i> <i>Formation des groupes de 4</i> 1) CE : travail sur le genre : la biographie	<i>Suivi de la formation des groupes (forum)</i> 2) PE : Padlet par groupe de 4, proposez, chacun, une personnalité qui est représentative de votre génération et écrivez quelques mots sur sa vie. 3) IE* : Mettez-vous d'accord sur une des personnalités proposées. 4) PE* : écrivez sa biographie	4) Retours formatifs sur la PE <i>Prolongement possible :</i> <i>Présentez cette personnalité à l'oral</i>
ÉVALUATION		
PE/IE : Padlet /5	PE : présentation d'une personnalité /10	Activités du <i>Campus virtuel</i> /5

6.3.6. Le troc de la classe

L'objectif de ce scénario est de réaliser un troc. Dans un premier temps, les apprenants sont sensibilisés au troc en présentiel avec une compréhension écrite. À distance une interaction écrite va leur permettre d'acquérir les savoir-faire nécessaires pour se mettre d'accord et pour présenter un objet en vue de le troquer. Enfin, en présence, ils troqueront un objet avec un autre apprenant. Une activité de prolongement est aussi proposée à l'enseignant.

⁴⁸ *Tendances* p.64-65

Unité 6 : Participer à un troc – Scénario Pédagogique (SP) : Le troc de la classe		
Séance présentielle 6	À distance	Séance présentielle 7
Annonce du SP 6 explication de la chronologie et des outils à utiliser Formation des groupes de 4 1) CE : Le Troc, c'est quoi ?	Suivi de la formation des groupes (forum) 2) PE / IE* : Se mettre d'accord sur le choix d'un cadeau <i>interaction - padlet</i> 2) CO Exercices autocorrectifs sur le troc / décrire un objet	4) IO* : le troc de la classe Ramenez un objet en cours pour le troquer, présentez-le et troquez-le.
ÉVALUATION		
PE/IE : Padlet /5	IO : le troc de la classe /5	Activités du <i>Campus virtuel</i> /10

6.3.7. Courriel de vacances

L'objectif de ce scénario est un courriel de vacances. En présence, un travail sur le genre sera proposé. Les activités se poursuivent à distance, avec la mise en place d'un wiki qui reprend les éléments constitutifs du courriel de vacances. Enfin, individuellement, chacun rédigera son courriel. Un retour formatif sera proposé la séance présentielle suivante. Une activité de prolongement est aussi proposée à l'enseignant.

Unité 7 : Raconter des expériences – Scénario Pédagogique (SP) : Courriel de vacances		
Séance présentielle 7	À distance	Séance présentielle 8
Annonce du SP 7 explication de la chronologie et des outils à utiliser Formation des groupe de 4 1) CE : travail sur le genre : le courriel ⁴⁹	Suivi de la formation des groupes (forum) 2) IE* : Éléments constitutifs d'un email de vacances (Wiki) Alimenter la wiki avec des exemples pour chaque catégorie. Pour les formules d'appel et de salutations, précisez le registre (formel, informel) 3) PE* Écrivez un courriel de vacances	4) Retours formatifs sur la PE <i>Prolongement possible : Raconter vos pires vacances.</i>
ÉVALUATION		
IE : Padlet /5	PE : présentation d'une personnalité /10	Activités du <i>Campus virtuel</i> /5

En plus de créer le lien entre les deux modes, les scénarios leur servent de ligne directrice commune. De plus, ils entraînent l'introduction en présence de compétences se trouvant jusqu'alors seulement à distance (la compréhension écrite, la compréhension orale et l'interaction écrite) et la mise en place d'activités d'interaction écrite et de production orale à distance.

En reprenant comme modèle le schéma de répartition des compétences selon les modes⁵⁰, la *FHL intensive* se présente de cette manière :

⁴⁹ Voir *Tendances* p.84-85

⁵⁰ Voir 3.3.5., schéma de répartition des compétences selon les modes (*FHL AI*), figure 5, p.46

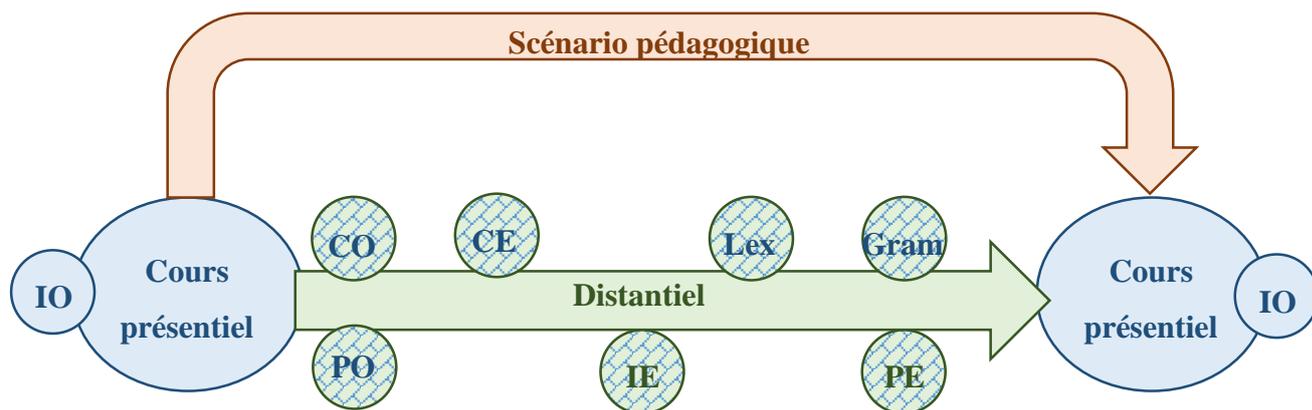


Figure 9 : Schéma de répartition des compétences selon les modes (FHL intensive)

CE	Compréhension écrite	PE	Production écrite	IE	Interaction écrite		à distance en présence
CO	Compréhension orale	PO	Production orale	IO	Interaction orale		
Gram	Grammaire	Lex	Lexique				

On voit bien que la nouvelle formation équilibre la répartition des compétences selon les modes. De plus, elle favorise les interactions écrites à distance et orales en présentiel. En outre, elle prévoit une évaluation tout au long des scénarios qui facilite l'implication des apprenants et encourage leur participation.

Chapitre 7. Analyse du dispositif

7.1. Démarche et outils d'analyse du dispositif

7.1.1. La nouvelle typologie

Dans un premier temps, pour savoir si les scénarios ont rendu hybride le dispositif, je vais m'appuyer sur l'outil d'auto-positionnement (Hy-Sup⁵¹) en ligne, élaboré par Burton & al. (2011) et vérifier l'hypothèse selon laquelle la *FHL intensive* changerait de typologie par rapport à la *FHL A1*. D'après l'outil mis à disposition sur Internet, la *FHL intensive* est le plus proche de « l'équipage », appartenant au type 4, « le dispositif centré sur l'apprentissage, caractérisé par le soutien au processus de construction des connaissances et sur les interactions interpersonnelles »⁵². Il correspond à 88,98% à « le cockpit » (appartenant au type 3 : « le dispositif centré sur l'enseignement, caractérisé par l'intégration de ressources et d'intervenants extérieurs au monde académique⁵³ »), et à 11,01% à « le métro », appartenant au type 5, « un dispositif centré sur l'apprentissage, caractérisé par l'ouverture, la liberté de choix et l'accompagnement des apprentissages⁵⁴ ». L'hypothèse est donc vérifiée, le dispositif, dans sa conception, a évolué grâce aux réajustements de ses caractéristiques de médiatisation et de médiation. Il est devenu plus hybride d'après les critères retenus et détaillés en deuxième partie. Le changement de typologie s'explique par l'évolution de la médiatisation, avec l'optimisation des outils d'interaction par le biais des scénarios qui permettent la mise en place d'une interaction plus authentique qui n'est « pas simulée [...] mais a une finalité réelle ». (Nissen, 2004, n. p.).

7.1.2. L'articulation présentiel / distanciel

On l'a vu, les scénarios renforcent l'articulation des 2 modes, d'après certains des paramètres définis par Nissen (2014) : le mode dominant, l'enchaînement temporel, la distribution des contenus et objectifs et les liens entre eux. On a vu que l'enchaînement temporel est assuré par le déroulement des scénarios. Ils servent également de ligne directrice commune aux deux modes. La tâche finale crée un lien fort entre présentiel et distanciel, car elle établit une corrélation entre les activités réalisées à distance et celles en présence. Par ailleurs, le format intensif a permis le redéploiement des contenus, avec l'introduction de certains d'entre eux en présentiel, ainsi que des compétences, avec le développement de

⁵¹ Disponible à <http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/hysup/> [consulté le 18 avril 2018].

⁵² Source : site Internet de Hy-Sup, Les types de dispositif, disponible à <http://prac-hysup.univ-lyon1.fr/webapp/website/website.html?id=1578544&pageId=1730> [consulté le 22/05/2018].

⁵³ *Idem.*

⁵⁴ *Idem.*

l'interaction écrite et de la production orale à distance et de la compréhension orale et de la compréhension écrite en présence. Les objectifs et les contenus sont donc mieux distribués sur les 2 modes. Les scénarios permettent de créer un lien fort entre ces contenus et ces compétences. On déduit donc que, comme l'annonçait le postulat départ, les scénarios ont permis de renforcer le lien entre le mode présentiel et le mode distantiel. Néanmoins, cette relation ne garantit pas un lien authentique. Il reste à aborder le dernier paramètre défini par Nissen (2014), le mode dominant. Les critères retenus pour mesurer le respect de ce paramètre sont réunis dans le tableau ci-après :

Paramètre : Mode dominant (distance)	Critères	<i>FHL intensive</i>
	Nombre d'heures plus important	Oui
	Explication de la formation est explicitée	Oui
	Consignes	Oui
	Scénario pédagogique (plus de temps pour l'apprenant)	Oui
	Réalisation de tâches à distance	Oui
	Recherche d'informations à distance	Rarement
	Communication entre apprenants prévue à distance	Souvent
	Outils de gestion en ligne	Oui

Tableau 6 : Critères du mode dominant

On voit que les scénarios remédient, en partie, aux faiblesses de la *FHL A1* pointées en deuxième partie, à savoir une absence de recherche d'informations à distance et de communication entre apprenants prévue à distance. On peut donc conclure que, comme pressenti, les scénarios pédagogiques renforcent le lien entre le mode présentiel et le mode distantiel puisqu'ils respectent la totalité des paramètres évalués.

7.2. Le scénario testé : le troc de la classe

7.2.1 Déroulement

Le scénario pédagogique 6⁵⁵, « Le troc de la classe » a été testé sur les apprenants de la *FHL A1*, en mars 2018. Ce scénario s'appuie sur un seul ancien module, ce qui rend plus aisée son intégration dans la formation existante. En amont, à l'occasion du questionnaire de satisfaction⁵⁶, 75 % des apprenants s'estimaient prêts à réaliser des activités en groupe à distance et à ne plus utiliser *Speexx*.

⁵⁵ Voir feuille de route scénario pédagogique 6 (annexe 18, p.167) et 6.3.6, p.72

⁵⁶ Voir questionnaire Apprenants - Analyse (annexe 13, p.153).

C'est l'enseignante du cours qui a introduit le scénario lors de la séance présentielle du 5 mars 2018, en annonçant son déroulement (les étapes à suivre) et sa chronologie. Ces informations étaient également affichées sur le *campus virtuel*, par le biais du module d'activité « leçon⁵⁷ » du Moodle. J'ai fait ce choix parce qu'il était privilégié par le département. De plus, l'outil reprend l'enchaînement temporel par des liens hypertextes qui renvoient aux étapes suivantes. Cependant, comme noté en première partie, les informations contenues dans ces modules sont très peu consultées par les apprenants. De plus, le scénario était « noyé » parmi les autres activités et ne se distinguaient pas assez visuellement.

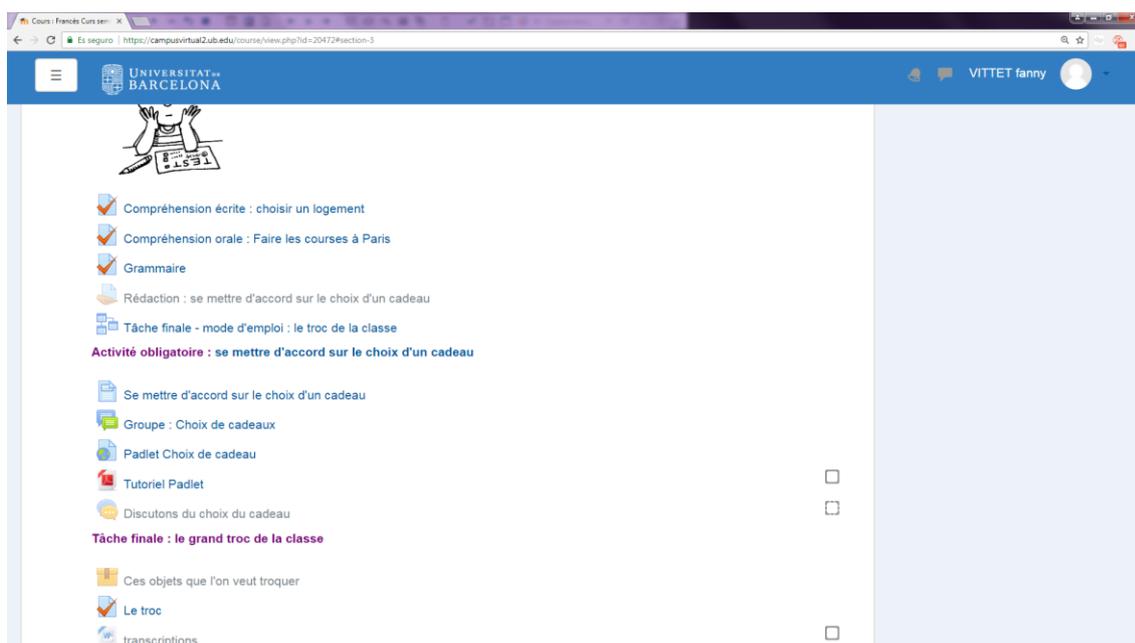


Figure 10 : Capture d'écran de l'annonce du scénario 6 (test)

À l'issue du scénario, un deuxième questionnaire de satisfaction en ligne⁵⁸ a été envoyé aux apprenants. Ce questionnaire, très simple, visait surtout à mesurer l'intérêt des apprenants pour le scénario et son utilité pour l'apprentissage. Le questionnaire est constitué de 8 questions, 2 ouvertes et 6 avec échelle de Likert. Je considère sa portée assez limitée, mais, après le premier constitué de 18 questions, je ne voulais pas surcharger les apprenants. Sur les 9 apprenants qui ont réalisé l'activité, seulement 2 y ont répondu. L'enseignante du cours assurait les sessions présentielles, alors que je m'occupais des activités à distance.

7.2.2. Une participation satisfaisante et un bon accueil

Les activités du scénario pédagogique ont été bien accueillies. D'une part, l'implication des étudiants est satisfaisante (9 des 10 apprenantes qui suivent la formation

⁵⁷ Voir note 31, p.34

⁵⁸ Voir questionnaire _ activités « le troc », « se mettre d'accord sur le choix d'un cadeau » (annexe 4, p.105).

régulièrement ont réalisé la sous-tâche d'interaction écrite asynchrone (« *se mettre d'accord sur le choix d'un cadeau* »), tandis que 6 d'entre elles ont réalisé toutes les activités autocorrectives). D'autre part, les réponses au questionnaire⁵⁹ sont très positives. Elles sont présentées avec le numéro de la question correspondante dans le questionnaire (Q + numéro). Ainsi, les apprenantes ont trouvé l'activité *Padlet* intéressante voire même très intéressante (Q1). Elles ont eu l'impression de mieux travailler la langue (Q2) et de manière plus efficace (Q4) car elles y voient une manière plus libre (Q3) et plus efficace (Q5) de travailler la langue. Le cours présentiel avec l'organisation du troc leur a semblé intéressant voire même très intéressant (Q6) et plus efficace (Q7) pour le travail sur la langue. Par contre, si une apprenante juge cette séance présentielle plus agréable que les autres, l'autre la considère aussi agréable (Q8).

7.2.3. Les dysfonctionnements et remédiations

L'observation des pratiques des apprenants révèle un important problème de chronologie. Même si les apprenants réalisent les activités, ils ne respectent absolument pas les délais, certains ayant plus de 2 semaines de retard sur le planning. Comme pour la *FHLA1*, ils travaillent surtout les jours précédents et suivants le cours présentiel. Ce constat amène à penser que les outils méthodologiques d'organisation retenus ne sont pas pertinents. Dans une étude sur le comportement des apprenants, Nissen & al. (2011) remarquent que concernant les outils d'organisation, un décalage existe entre la perception des apprenants et la réalité. Ainsi, ils observent que « [p]our les aspects d'ordre organisationnel [...] les étudiants ressentent la présence du tuteur davantage à distance », même si les informations sont « à peu près équivalente dans les deux modalités » (Nissen & al., *op. cit.* : 158), voire même légèrement supérieures en présentiel. Cet écart incite à annoncer de manière plus visible et plus précise la chronologie sur le *campus virtuel*. Un planning détaillé du scénario⁶⁰ sera donc repris sous forme de *pdf* sur le *campus virtuel*, avec les dates d'échéance et les sous-tâches à effectuer. De plus, dès le début de l'unité, le scénario pédagogique sera annoncé. Il sera appelé « *activité obligatoire* ». Les tâches et sous-tâches seront également portées à la connaissance des apprenants.

⁵⁹ Voir résultats de questionnaire 2 (annexe 19, p.169).

⁶⁰ Voir feuille de route scénario pédagogique 6 (annexe 18, p.167)



Figure 11 : Capture d'écran de l'annonce du scénario 6 (après remédiations)

L'autre dysfonctionnement concerne l'activité *padlet*, qui est appréciée, mais n'a été réalisée qu'en partie. Si les apprenantes se prêtent sans problème aux interactions écrites, ils ne prennent pas de décision commune quant au cadeau à offrir, ce qui était l'objectif final de la sous-tâche. J'y vois plusieurs explications possibles :

- ✓ une consigne qui n'est pas assez claire (les groupes devaient informer la tutrice par mail du cadeau choisi en fin d'activité) et mal rédigée ;
- ✓ une conception qui s'est focalisée sur les interactions écrites qui étaient une des finalités, alors que pour cette sous-tâche, la finalité est la prise de décision commune, les interactions n'étant qu'un moyen pour y arriver ;
- ✓ le fait d'avoir 2 référents : l'enseignante et la tutrice à distance que les apprenants ne connaissent pas ;
- ✓ la nouveauté du format pour les apprenants. Dans la *FHL intensive*, on compte sur la répétition des scénarios tous les 15 jours pour habituer les apprenants aux nouvelles modalités de travail.

Suite à ces constats, les consignes ont été adaptées. Ce premier test, plutôt positif, montre que c'est la réalisation des scénarios par les apprenants qui permet des ajustements adaptés et, par conséquent, il souligne la principale faille du projet. Je reviendrai, au chapitre suivant, sur les interactions générées par ce scénario et je présenterai également les changements que génère la *FHL intensive* pour les acteurs.

Chapitre 8. L'évolution du rôle des acteurs

Les outils d'analyse issus du cadre théorique ont permis de montrer que la *FHL intensive* implique des changements pour les acteurs. Les scénarios changent la nature du tutorat et obligent les enseignants à un travail d'appropriation. Ils entraînent, alors, des modalités de travail différentes pour les apprenants, avec l'introduction du travail collectif et d'interactions écrites à distance. Dans ce chapitre, je spécifierai ces changements et j'apporterai des solutions pour faciliter leur assimilation.

8.1. Les enseignants

8.1.1. Appropriation de la *FHL intensive*

La priorité a été donnée à l'explication de la démarche, avec des réunions à différents stades de la conception pour expliquer le projet et intégrer les enseignantes à ses avancées. Concernant les représentations, les différentes réunions avec l'équipe ont montré une évolution satisfaisante. Il semble que les entretiens aient été l'occasion d'une réflexion individuelle. Si certaines enseignantes semblaient, sinon sceptiques, voire indifférentes en début de stage, j'ai pu constater un changement d'attitude positive vis-à-vis du projet. Des propositions qui semblaient totalement irréalistes en début de projet, comme la mise en place de production orale en ligne, ont, finalement, été acceptées.

8.1.2. L'espace pédagogique

Pour soutenir les enseignants dans leur travail d'appropriation du nouveau dispositif et des nouveaux outils, un « espace pédagogique », qui leur est destiné, a été ajouté sur le *campus virtuel*. Il comporte le guide du tuteur⁶¹, les fiches pédagogiques des séances présentielles⁶² ainsi que des liens vers les tutoriels concernant les nouveaux outils. Le guide du tuteur explique le déroulement de la formation. Il détaille également les scénarios, les étapes à suivre, les modalités d'évaluation et le rôle du tuteur. Il contient également des conseils sur le rythme des interventions (sont préconisées 2 interventions par semaine à jours fixes, communiqués à l'avance aux apprenants) ou sur les procédés correctifs. Par ailleurs, les scénarios sont ajustés de façon à soulager les tuteurs, grâce notamment au scénario de communication qui fixe les modalités des échanges et à la feuille de route qui indique la chronologie. Néanmoins, il est difficile de savoir si ces outils seront réellement efficaces car

⁶¹ Voir guide du tuteur (annexe 20, p.170).

⁶² Voir fiche pédagogique – séance présentielle 1 (annexe 15, p.159)

force est de constater qu' « [e]xercer le rôle de tuteur dans un dispositif hybride, qui plus est lorsque l'on n'est pas soi-même à l'origine de sa conception, s'avère relativement complexe. » (Nissen & Soubrié, 2011 : 116).

8.1.3. La question de la correction linguistique des productions écrites et orales

Ce que craignent les enseignantes, c'est que la nouvelle formation soit coûteuse en temps de travail. Il nous a paru essentiel de les rassurer sur ce point et de mettre en place des procédés correctifs souples de façon à respecter le nombre d'heures rémunérées et destinées au tutorat. La production écrite qui se fait à travers du collectif « *Devoirs* » du *campus virtuel* permet une correction individualisée assortie de remarques et d'encouragements. Dans la formation actuelle, chaque enseignante corrige à sa manière, ce qui ne semble pas poser de problème. Cependant, la correction des productions écrites asynchrones résultant des tâches peut susciter des interrogations. « Le problème se pose alors, comme pour l'oral en classe, de savoir ce qu'il faut corriger, voire s'il faut corriger. Les erreurs étant plus manifestes à l'écrit qu'à l'oral (surtout s'il s'agit d'écrit asynchrone) » (Mangenot, 2017 : 103). J'ai donc proposé un protocole facile à mettre en place : souligner les fautes relatives aux objectifs langagiers en lien avec la tâche et envoyer un message de *feedback* général à tous les apprenants sur le forum de la tâche où seront reformulées certaines phrases erronées (hétéroreformulation) et cités les points à revoir.

Concernant la production orale, devant le scepticisme de certaines enseignantes, un protocole a été envisagé : écouter deux fois l'audio puis laisser un commentaire écrit sur le forum, en pointant les problèmes les plus flagrants. Pour les problèmes phonétiques, il est conseillé de s'appuyer sur l'alphabet phonétique international (API) (Mangenot, *op. cit.*) auquel les apprenants auront été sensibilisés lors de la première séance.

8.2. Les apprenants

8.2.1. Une chronologie plus figée

Pour les apprenants, l'intégration des scénarios rend plus rigide le dispositif alors que la flexibilité était un des aspects qu'ils appréciaient le plus dans la formation. Difficile d'anticiper leur réaction face à ce nouveau format plus figé. On peut penser qu'ils auront du mal à s'habituer au rythme, mais que la répétition dans la chronologie (3 phases dont 1 à distance avec des activités à réaliser à date fixe) leur permettra une appropriation progressive. Le premier scénario testé a montré la nécessité de mettre en place des outils performants pour caler la chronologie et de soigner les consignes pour qu'elles soient totalement comprises. Sur

le *campus virtuel*, les apprenants disposeront du programme de formation⁶³ avec le programme du cours et le calendrier où apparaissent la relation semaines / unités, le nom des scénarios et les tâches et sous tâches de ces derniers. En plus, chaque unité disposera d'une feuille de route où sera reprise la chronologie de l'unité et des scénarios. Après l'évaluation du scénario « le troc », il a paru évident de rendre ces informations visibles en début de chaque unité.

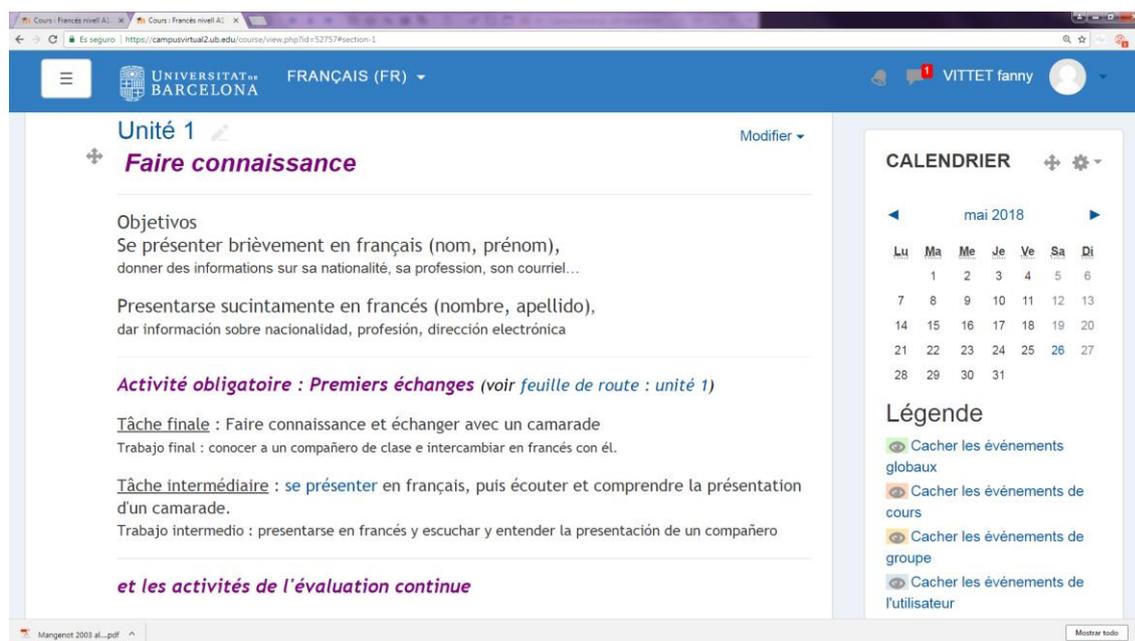


Figure 12 : Capture d'écran de l'annonce du scénario 1

La chronologie plus figée pourrait amener les apprenants à ne pas réaliser les activités des scénarios. Le système d'évaluation a été mis en place pour l'éviter. Néanmoins, ce n'est qu'en évaluant les autres scénarios auprès des apprenants, que je pourrai détecter les éventuels dysfonctionnements.

8.2.2. Les interactions

Une des hypothèses était que la *FHL intensive* rendrait la présence des apprenants plus manifeste grâce aux interactions. Ainsi, les scénarios comprennent une interaction écrite pour chaque unité, ce qui amène à penser que l'objectif est atteint. Mais une fois encore, ce n'est qu'en pratiquant la formation, qu'on pourra en avoir la certitude.

Le test du scénario 6 nous offre un cadre pour évaluer les interactions, à travers l'analyse des interactions écrites asynchrones suscitées par l'activité *padlet* suivie par 9 apprenants.

⁶³ Voir programme de formation (annexe 21, p.180).

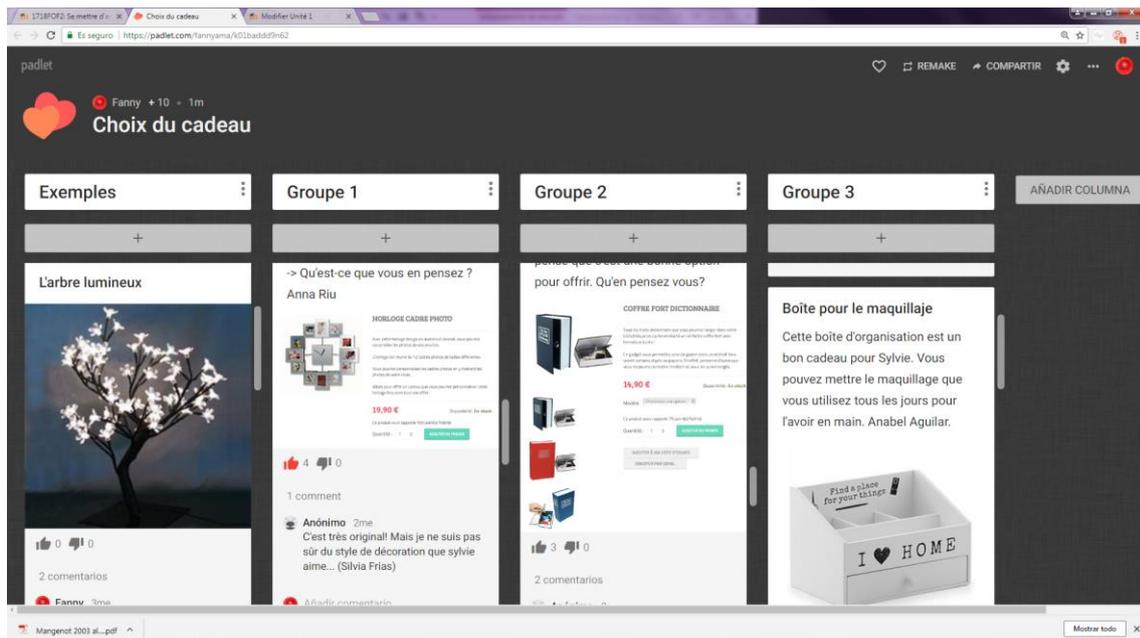


Figure 13 : Capture d'écran du padlet "choix du cadeau"

On comptabilise 18 messages⁶⁴ (soit une moyenne de 2 messages par personne), 10 principaux et 8 réponses. Ils sont présentés ci-après, comme suit : pour chaque message, j'ai précisé entre parenthèses « Mes. » pour signifier qu'il s'agissait d'un message principal, suivi d'un numéro selon la chronologie. Les réponses sont précédées de « Rép. » et de 2 numéros, le premier faisant référence à l'ordre d'apparition, le deuxième au numéro du message auquel ils répondent. Les formules de salutations utilisées par les apprenants ainsi que la présence de questions en fin ou en début de message prouvent la présence d'interactions et leur authenticité.

Nature des interactions	Exemples	Provenance
Les formules de salutations	« Bonjour! »	Mes.2, Mes. 3, Mes. 4, Mes. 7, Mes. 9
	« salut »	Mes. 5
Questions	« Est-ce que vous êtes d'accord? »	Mes. 1 ; Mes. 2, Mes. 3, Mes. 4
	« Qu'est-ce que vous pensez? »	Mes. 2, Mes. 3, Mes. 4
	« Quelle est votre opinion? »	Mes.5, Mes. 6
	« Que pensez vous? »	Mes. 7
	« Et cette option? »	Mes. 8

Tableau 7 : Nature des interactions padlet "choix du cadeau"

De plus, l'interaction est rendue manifeste par les réponses aux messages principaux. Ainsi, la majorité des messages (5 sur 9) ont reçu une ou plusieurs réponses et les réponses

⁶⁴ Voir messages du padlet, (annexe 22, p.184).

sont bien liées aux propositions. Une apprenante propose même le même cadeau mais moins cher : « Si vous pensez que le séchoir à ongles c'est une bonne idée, j'ai trouvé un moins cher » (Mes. 6).

Les objectifs de l'interaction (donner son opinion et se mettre d'accord) sont en partie atteints. En effet, les marqueurs d'opinion sont bien présents : « Je pense que » (Mes.1, Mes. 2, Mes. 3, Mes. 5, Rép. 1/1, Rép. 2/1, Rép. 1/9) ; « je ne suis pas sûr » (Rép. 1/2) ; « C'est une bonne idée! » (Rép. 1/1, Rép. 1/8) ; « bon choix » (Rép. 2/8) et « Je suis d'accord » (Rép. 2/9). Par contre, les apprenants ne sont pas parvenus à se mettre d'accord, non pas parce qu'ils étaient en désaccord, mais plutôt parce que cet aspect de la consigne leur a échappé. Ils en restent au stade de la présentation de leur objet et de réponses brèves et positives aux propositions des autres. On y décèle une frilosité à imposer ses idées et à contredire les autres. Cette frilosité s'explique peut-être par le faible niveau des apprenants ou par la crainte de la sanction (si je dis que l'autre a donné une réponse peu pertinente, il sera peut-être sanctionné par la note). Une apprenante dit ouvertement ne pas vouloir prendre de décision : « En cet moment j'aime toutes les options, vous choisissez! » (Mes. 8).

Malgré cela, les échanges sont satisfaisants dans la mesure où les apprenants réintègrent le vocabulaire et les expressions vus dans l'unité : « très utile » (Mes. 1, Rép. 2/1) ; « très original » (Mes. 2, Rép. 1/2), « très cool » (Mes. 3) ; « cadeau parfait et utile » (Mes. 4) ; « Pas mal » (Rép. 1/4) ; « cher » (Mes. 6) « différentes variétés » (Mes. 8). Certains prennent même des risques en utilisant des formes pas encore étudiées « C'est un cadeau plus utile que le coffre! » (Mes. 5) ; « un moins cher » (Mes. 6) ; « Vous pouvez mettre le maquillage que vous utilisez tous les jours pour l'avoir en main. » (Mes. 9) ; « Je dirais que » (Rép. 2/1).

Ce test nous permet donc de confirmer notre hypothèse selon laquelle la nouvelle formation impliquerait une présence en ligne plus forte des apprenants. En effet, la présence en ligne se décèle par les interactions et on voit que cette activité a entraîné des interactions authentiques, « c'est-à-dire des interactions sociales de confrontation de leurs points de vue, d'ajustements mutuels » (Jézégou, 2010 : 261). Par contre, elle n'est pas satisfaisante concernant les interactions « de négociations et de délibérations pour résoudre de façon commune et conjointe une situation problématique » (*ibid.*). Les consignes ont donc été changées pour aller dans ce sens. Ce n'est qu'à l'usage qu'on pourra savoir si ce réajustement est efficace.

8.2.3. Le travail collectif

On a vu que le travail collectif constituait une manière de rendre l'apprenant acteur de sa formation. Je vais maintenant déterminer la nature du travail collectif prévu dans le cadre des scénarios, d'après la typologie définie par Dejean-Thircuir & Mangenot (2006) et expliquée au chapitre 5. Il sera difficile d'affirmer ces informations car les scénarios n'ont pas été testés (à l'exception du 6). On peut cependant voir si les activités prévues favorisent le travail collectif. J'évaluerai également si ces scénarios amène une "information gap", c'est-à-dire une situation où les apprenants ont besoin d'informations fournies par d'autres apprenants pour effectuer la tâche (Mangenot, 2015).

Scénario	Modalité de travail	Typologie
1- Premiers échanges, premières rencontres	Binôme (<i>forum</i>)	<i>Information gap</i> Le binôme 1 doit écouter l'audio du binôme 2 pour remplir le tableau.
2- Visite d'une ville	Groupe de 4 (<i>padlet</i>)	Mutualisation (<i>padlet</i>) et <i>information gap</i> : l'apprenant a besoin des informations fournies par les autres pour écrire sa rédaction (dans ce cas, il semble que cet aspect soit facilement contournable).
3- Organisation d'un week-end	Binôme (<i>forum</i>)	Discussion et <i>information gap</i> : le binôme 1 poste un audio, auquel le binôme 2 répond par écrit.
4- Soirée hamburger	Groupe de 4 (<i>padlet</i>)	Discussion : préparation de la soirée par groupe de 4
5- Présentation d'une personnalité	Groupe de 4 (<i>padlet</i>)	Discussion + prise de décision : choix de la personnalité de l'année.
6- Le troc de la classe	Groupe de 4 (<i>padlet</i>)	Discussion + prise de décision : choix d'un cadeau
7- courriel de vacances	Classe entière (<i>wiki</i>)	Mutualisation (éléments constitutifs du courriel de vacances)
8-Bilan	Classe entière (<i>padlet</i> de révisions)	Mutualisation des connaissances

Tableau 8 : Typologie du travail collectif dans le scénario testé

On voit que les conditions pour l'émergence du travail collectif sont réunies. Ce dernier ne pourra, pourtant, se vérifier qu'avec la participation des apprenants. L'exemple du scénario 6 nous montre, en effet, que les activités sont facilement contournables.

Pour conclure cette partie, il apparaît que la *FHL intensive* répond aux objectifs fixés puisqu'elle utilise plus amplement les spécificités de l'hybride et qu'elle assure une meilleure articulation des deux modes par le biais des scénarios. De plus les hypothèses de départ sont vérifiées puisqu'elle favorise la participation active de l'apprenant, et, dans le même temps, elle réoriente les rôles et les fonctions des tuteurs puisqu'elle implique un effort d'appropriation de leur part.

Conclusion

Lorsque j'ai formé le projet d'aménagement de ce dispositif, j'ai procédé de manière intuitive sans réfléchir à tout ce que cela impliquerait, au-delà du fait d'améliorer l'existant. L'analyse, réalisée simultanément à la conception, m'a obligée à faire preuve de rigueur méthodologique. Alors que je découvrais les liens complexes qui unissent les différentes facettes du dispositif, je les prenais en considération pour la conception, en visant l'équilibre et la cohérence pédagogique. Par ailleurs, j'ai aussi réalisé, qu'au-delà de ses dysfonctionnements, le dispositif de départ, satisfaisait les principaux acteurs.

Comme cela a été vu au fil de l'analyse, des aménagements sont possibles, mais ils ont des répercussions à un niveau global et à un niveau individuel. Les scénarios pédagogiques conçus s'intègrent à la formation et permettent de rendre hybride le dispositif et de mieux articuler les 2 modes. Cependant, permettent-ils une amélioration du dispositif pour les apprenants ? Ne supposent-ils pas trop de travail d'appropriation pour les enseignants amenés à l'utiliser ? Leur synchronisation assez rigide n'entre-t-elle pas en contradiction avec la flexibilité des dispositifs hybrides, particulièrement appréciée des apprenants ? Il est impossible de répondre à ces questions, tant que la mise en place d'une réelle évaluation s'installe. Néanmoins, elles invitent à penser qu'améliorer l'intégration des TIC d'un dispositif existant ne suppose pas forcément un gain instantané pour les acteurs.

Ce travail a mis en lumière la difficulté de travailler, *a posteriori*, sur un dispositif peu intégré. La conception et le réaménagement ont supposé un nombre considérable d'heures de travail, infirmant mon intuition selon laquelle de simples ajustements permettraient une meilleure intégration des TIC. Dans ces conditions, ne serait-ce pas plus rentable de concevoir un dispositif *ex-nihilo* ? On ne peut pas, bien sûr, répondre de manière catégorique à cette question, mais si on se place du côté de l'institution, on peut remettre en cause la pertinence de vouloir améliorer un dispositif qui est satisfaisant pour ses acteurs, même s'il ne l'est pas complètement d'un point de vue théorique.

Sur un plan personnel, le travail de conception a également rendu manifeste mes difficultés à planifier mes actions. J'ai souvent pêché par mon optimisme en croyant abattre une quantité de travail considérable en un temps limité. Or, le travail de conception demande du temps, le temps de la réflexion, de la structuration des idées et du recul. Ce temps est difficile à justifier au niveau institutionnel car il n'est pas rentable. De la même manière, la recherche requiert du temps et du recul, souvent incompatibles avec les contraintes

institutionnelles. Sur le plan de la recherche, l'apport de ce mémoire est minime. Néanmoins, il vient corroborer les travaux de Nissen sur les FHL.

J'ai pourtant la conviction d'avoir conçu des scénarios pertinents, permettant de mieux intégrer les TIC, et en ce sens, entraînant des gains pour l'apprentissage. De plus, ces scénarios se sont créés en accord avec les méthodes d'apprentissage que j'affectionne : les pédagogies actives, se centrant sur l'apprenant, en le rendant acteur de sa formation. Même si, en éducation, la recette miracle n'existe pas, je pense avoir réorienté le dispositif vers une participation plus active des apprenants. L'étape suivante est d'évaluer la *FHL intensive*. C'est à cette condition que ses apports sur l'apprentissage seront infirmés ou confirmés.

Bibliographie

- Atlan, J., (2000). L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE, *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 3, 109-123. Disponible en ligne. DOI : 10.4000/alsic.1759
- Bangou, F. (2006). Intégration des Tice et apprentissage de l'enseignement : une approche systémique, *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 9, 145-160. Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/alsic/290?lang=en> [consulté le 7/04/2018].
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., ... Villiot-Leclercq, E. (2011) Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 9, 1, 69-96. Disponible en ligne : www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-1-page-69.htm [consulté le 16/03/2018].
- Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4 (4), 469-496. Disponible en ligne : www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm [consulté le 15/03/2018].
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier. Disponible en ligne : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [consulté le 15/03/2018].
- Cuq, J.-P. (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Dejean-Thircuir, C., Mangenot, F. (2006). Tâches et scénario de communication dans les classes virtuelles. *les Cahiers de l'Asdifle*, 17. Les usages des TICE en FLE/FLS, 310-321
- Depover, C., De Lièvre, B., Peraya, D., Quintin, J. & Jaillet, A. (2011). *Le tutorat en formation à distance*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. Disponible en ligne. DOI : 10.3917/dbu.depov.2011.01.
- Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition, et dimensions clés, *Distances et savoirs*. 8, 257-274. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-2-page-257.htm> [consulté le 15/03/2018].
- Lignon, E. & Tea, E. (2010). Gérer les contraintes d'une formation hybride : le cas du dispositif «EnForCE». In *Actes de la journée d'études Didactique des langues et TICE*, coordonnés par Jean-Jacques Quintin (15-32). Grenoble : Université Stendhal Grenoble 3. Disponible en ligne : <http://docplayer.fr/amp/12812423-Actes-de-la-journee-d-etudes.html> [consulté le 15/03/2018].
- Lonchamp, J. (2008). Un cadre conceptuel et logiciel pour la construction d'environnements d'apprentissage collaboratifs. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation, ATIEF*, 14. Disponible en ligne : <inria-00291828> [consulté le 7/04/2018].
- Mangenot, F. (2017). Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former en langue avec le numérique, France : Hachette Français Langue Etrangère.
- Mangenot, F. (2015). Ingénierie de la formation à distance via Internet. Cours inédit du CNED/Université Grenoble Alpes. Paris : CNED.
- Mangenot, F. (2003). Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 109-125. Disponible en ligne. DOI : 10.4000/alsic.2167

Mangenot, F. (2002). Forums et formation à distance : une étude de cas. *Education permanente*, 152, 3, Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation, 109-119.

Mangenot, F. (2000). L'intégration des TIC dans une perspective systémique. *Les Langues modernes*, 3, 38-44. Paris, Association des Professeurs de Langues Vivantes.

Nissen, E. (2014). Les spécificités des formations hybrides en langues, *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 17. DOI : 10.4000/alsic.2773

Nissen, E. (2011). Variations autour de la tâche dans l'enseignement /apprentissage des langues aujourd'hui, *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 14, n. p. DOI : 10.4000/alsic.2344

Nissen, E. & Soubrié, T. (2011). Accompagnement présentiel dans un dispositif hybride. *Mélanges Crapel*, 32, *Pratiques d'accompagnement(s) des apprenants en présentiel et à distance*, 110-116. En ligne : http://www.atilf.fr/IMG/pdf/85-100_belan.pdf [consulté le 18/03/2018]

Nissen, E., Poyet, F. & Soubrié, T. (2011). *Interagir et apprendre en ligne*. Grenoble : UGA Éditions (ELLUG) - Université Grenoble Alpes.

Nissen, E. (2009) Formation hybride vs. présentielle en langues : effets sur la perception des apprenants liés au mode de formation et à l'encadrement pédagogique, *Recherches en Didactique des Langues et Cultures : les Cahiers de l'acedle, L'association des chercheurs et enseignants en didactique des langues étrangères*, 6, 1, 197-220. DOI : 10.4000/rdlc.2188

Nissen, E. (2007) Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ?, *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 10, 1, 129-144. DOI : 10.4000/alsic.617

Nissen, E. (2006). Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides. Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, *Le français dans le monde. Recherches et applications*, « Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation », numéro spécial, 44-58. En ligne : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00124819>. [consulté le 18/03/2018].

Nissen, E. (2004). Importance du scénario pédagogique dans l'apprentissage d'une langue étrangère en ligne. *Les Langues Modernes, Association des professeurs de langues vivantes (APLV)*, Internet et les langues, 14-24. En ligne : <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00001446/document>. [consulté le 18/04/2018].

Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge University Press.

Quintin, J.-J. (2007). L'impact du tutorat sur les performances des étudiants : effet de cinq modalités d'intervention tutorale sur les performances d'étudiants engagés dans un travail collectif asynchrone, dans T. Nodenot, J. Wallet et E. Fernandes (dir.), *Actes du colloque « Environnements informatiques pour l'apprentissage humain » (EIAH) (27-29 juin 2007, Lausanne [Suisse])*, 221-232, INRP/Atief.

Soubrié, T. (2008). Un nouveau cadre pour la conception d'activités TICE : la perspective actionnelle du CECR. Dans Rosa Bizarro (éd.). *Ensinar e Aprender Linguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que Perspectivas?*. Portugal, AREAL Editores. Disponible en ligne <http://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-01162278/document>, [consulté le 18/03/2018].

Springer, C. (2010). La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. *Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, University of Toronto Press, 66 (4), 511-523. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01301628/file/SpringerMLR2009LadimensionssocialedansleCECR.pdf>. [consulté le 18/04/2018].

Van der Maren (2003). *La recherche appliquée en pédagogie – Des modèles pour l'enseignement*, Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. Disponible en ligne. doi:10.3917/dbu.maren.2003.01.

Table des illustrations

Figure 1: Schéma de l'évaluation adaptative (Van der Maren [2003] : 63).....	19
Figure 2 : Graphique du temps moyen passé sur les activités proposées à distance	32
Figure 3 : Histogramme des progrès par compétences d'après les apprenants	33
Figure 4 : Histogramme sur l'utilité des contenus selon les plateformes.....	34
Figure 5 : Schéma de la répartition des compétences selon les modes (FHL A1)	46
Figure 6 : Schéma des composantes du scénario pédagogique proposées pour la réalisation d'une tâche déterminée (Nissen, 2004).....	51
Figure 7 : Un cadre d'analyse pour les tâches de communication "A framework for analysing communicative tasks" (Nunan, 1989 : 11)	52
Figure 8 : Schéma de la structure des scénarios pédagogiques	67
Figure 9 : Schéma de répartition des compétences selon les modes (FHL intensive).....	74
Figure 10 : Capture d'écran de l'annonce du scénario 6 (test).....	77
Figure 11 : Capture d'écran de l'annonce du scénario 6 (après remédiations)	79
Figure 12 : Capture d'écran de l'annonce du scénario 1	82
Figure 13 : Capture d'écran du <i>padlet</i> "choix du cadeau"	83

Table des tableaux

Tableau 1 : Tableau comparatif des résultats aux examens (présentiel vs semiprésentiel).....	31
Tableau 2 : Les 6 typologies de dispositifs hybrides (Burton & al., 2011 : 81).....	41
Tableau 3 : Comparatif portrait vs. modèle d'après les typologies de Formations Hybrides établies par Burton & al. (<i>ibid.</i>)	42
Tableau 4 : Portrait vs Modèle	48
Tableau 5 : Première évaluation de l'articulation présentiel / distantiel	69
Tableau 6 : Critères du mode dominant	76
Tableau 7 : Nature des interactions <i>padlet</i> "choix du cadeau"	83
Tableau 8 : Typologie du travail collectif dans le scénario testé.....	85

Table des annexes

Annexe 1 Programme des contenus et objectifs.....	94
Annexe 2 Questionnaire sur la FHL A1 (EIM) – 2016-2017.....	95
Annexe 3 Questionnaire d'évaluation du cours de français semi-présentiel.....	99
Annexe 4 Questionnaire : activité « le troc »	105
Annexe 5 Comparaisons résultats examens : présentiel vs semiprésentiel	107
Annexe 6a Demande d'autorisation d'enregistrement et d'utilisation des données : coordinatrice	110
Annexe 6b Demande d'autorisation d'enregistrement et d'utilisation des données : Enseignante 1	111
Annexe 6c Demande d'autorisation d'enregistrement et d'utilisation des données : Enseignante 2	112
Annexe 7 Guide d'entretien semi-directif.....	113
Annexe 8a Entretien semi-directif_ Coordinatrice.....	114
Annexe 8b Entretien semi-directif_ Enseignante 1	122
Annexe 8c Entretien semi-directif_ Enseignante 2	133
Annexe 9 Fiches apprenants cours présentiel.....	146
Annexe 10 Grille d'analyse - Speexx.....	148
Annexe 11 Grille d'analyse – campus virtuel	150
Annexe 12 Unités du campus virtuel Relation avec Speexx.....	152
Annexe 13 Questionnaire Apprenants - Analyse	153
Annexe 14 Unités <i>FHL A1 / FHL intensive</i>	158
Annexe 15 Fiche pédagogique – séance présentielle 1	159
Annexe 16 Résumé du niveau A1 – CECR.....	161
Annexe 17 Feuille de route scénario pédagogique 1.....	165
Annexe 18 Feuille de route Scénario pédagogique 6.....	167
Annexe 19 Résultats du questionnaire le troc	169
Annexe 20 Guide du tuteur	170
Annexe 21 Programme de la formation	180
Annexe 22 Messages du <i>padlet</i> (SP6).....	184

Annexe 1

Programme des contenus et objectifs

Curs de Francès de nivell 1

A1

Número d'hores : 100

Destinataris: principiants o fals principiants.

Niveau A1 du Cadre Européen Commun de Référence.

Objectius comunicatius:

- se présenter / présenter quelqu'un / description physique et traits de caractère;
- profession / loisirs / activités quotidiennes;
- exprimer ses goûts;
- s'alimenter;

- se déplacer;
- raconter ce que l'on a vu ou fait;
- conseiller.

Sabers lingüístics:

- formules pour établir un contact / prendre congé;
- pronoms personnels;
- déterminants définis / indéfinis / possessifs / démonstratifs;
- En / Y;
- phrases interrogatives et négatives;
- pronoms personnels COD / COI;
- prépositions et expressions de localisation dans l'espace;
- expressions d'orientation : *à gauche, tout droit...*
- adverbes exprimant l'intensité : *trop, beaucoup, assez...*
- adverbes exprimant le temps : *hier, la semaine dernière...*

Temps : présent / impératif / futur proche / passé composé (avoir/être).

Avaluació: (semipresencial)

- Assistance /10
- Travaux réalisés /50
- Niveau oral (examen) /20
- Expression écrite (examen) /20

Annexe 2

Questionnaire sur la FHL A1 (EIM) – 2016-2017

LA FORMATION HYBRIDE EN LANGUES

Intitulé du cours	Curso online semi presencial 1
Équipe d'encadrement	
Niveau	A1
Profil des apprenants	Etudiants – salariés
Nombre total d'heures de formation	100
Objectifs de la formation	Obtenir le niveau A1
Réparation des heures	Distantiel :75 Présentiel :25
Mode dominant	<input type="checkbox"/> Présentiel <input checked="" type="checkbox"/> Distantiel <input type="checkbox"/> Aucun des deux
Type de tutorat	<input type="checkbox"/> présentiel <input type="checkbox"/> individuel synchrone distantiel <input checked="" type="checkbox"/> individuel asynchrone distantiel <input type="checkbox"/> pas de tutorat
Rythme des séances présentiels	1/15j

Articulation présentiel / distantiel (P/D)

Compétences vues seulement en présentiel : EO + grammaire en fonction de leurs erreurs.

Compétences vues seulement à distance : CO, CE, EE,

Compétences vues à distance et en présentiel : GR et lexique.
Selon quelle articulation : ???

Travail sur le lexique en alternance P/D - Description :

-campus : exos de voc

-en fonction de leurs demandes et erreurs en présentiel

Travail par thématique en alternance P/D -Description :

Travail par tâche en alternance P/D - Description : La tâche est le(s) devoir(s) à envoyer au tuteur à chaque fin de module.

Autres aspects vus en alternance P/D - Description :

Ressources et outils mis à disposition en distantiel

Planning

Vidéos

Audios

Textes

Documents

Précisez : fiches de grammaire

Exercices de grammaire

Forums

Sites internet

Réseaux sociaux

Télécollaboration

Autres

Contenu des cours présentiels

les mêmes que pour un cours présentiels de niveau 1

Évaluation

en présentiel

De quelle manière : examen final (EO, EE)

en distantiel

De quelle manière :

rédactions et exercices online

Compréhension orale.

Sous forme de tests en temps limité.

Les tests sont de différents types selon la compétence visée (choix multiple, réponse courte, appariement...)

Pourquoi avez-vous mis en place une formation hybride en langues ?

Nous voulions proposer des cours plus flexibles pour les étudiants qui ne peuvent pas venir 4h par semaine en cours.

Quelles difficultés avez-vous rencontrées ?

Les cours présentiels sont assez stressants pour le prof parce que comme on les voit peu on essaye de faire des millions de choses en 2h.

Il est évident que l'EO n'est pas assez travaillée.

Certaines rédactions remises sur le campus me semblent « trop parfaites » pour le niveau évalué. On ne peut pas savoir si c'est l'étudiant qui fait le travail.

Bcp ne respectent pas les dates de remises des devoirs. Pour ma part, j'ai décidé de ne pas les pénaliser et ils peuvent donc les rendre en retard. Cela nous permet de perdre

moins d'étudiants. Par exemple, certains nous remettent 4 rédactions d'un coup (ce qui représentent environ deux mois de retard).

La création de matériel avec le Moodle (se familiariser avec la plateforme et voir toutes les possibilités de création d'exercices en auto-formation)

Les heures à investir pour créer un cours cohérent qui reprend tous les contenus du niveau.

La recherche d'une plateforme passerelle pour aider l'apprenant en complément du cours créé.

Annexe 3

Questionnaire d'évaluation du cours de français semi-présentiel

Cuestionario de evaluación del curso semi-presencial Francés A1

Eres hombre mujer

Edad:

Eres Estudiante Trabajador(a)

Profesión:

Carrera (grado y especialidad):

.....

Uso del francés a largo plazo:

.....

Objetivos del aprendizaje este año:

.....

¿Es tu primero curso en semi-presencial u on-line? Sí No

Si no, cuál(es) ha(n) sido tu(s) otra(s) experiencia(s) de aprendizaje on-line?

.....

.....

1) El curso semipresencial

- 1) ¿Estás de acuerdo con estas afirmaciones siguientes? (1 = muy en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = ni en desacuerdo, ni de acuerdo, 4 = de acuerdo, 5 = muy de acuerdo)

Con el curso en general, estoy satisfecho.
 Las actividades formativas me han resultado adecuadas para el aprendizaje del idioma.
 La cantidad de trabajo exigido ha sido adecuada.

1	2	3	4	5

2) Trabajo por competencias

Para cada competencia, indica si el trabajo ha sido muy insuficiente o muy suficiente.

1 : muy insuficiente 2 3 4 5 6 7 8 9 : muy suficiente

A lo largo de la primera parte del curso:

expresión oral 1 2 3 4 5 6 7 8 9
 comprensión oral 1 2 3 4 5 6 7 8 9
 expresión escrita 1 2 3 4 5 6 7 8 9
 comprensión escrita 1 2 3 4 5 6 7 8 9

En la plataforma Speex:

expresión oral 1 2 3 4 5 6 7 8 9
 comprensión oral 1 2 3 4 5 6 7 8 9
 expresión escrita 1 2 3 4 5 6 7 8 9
 comprensión escrita 1 2 3 4 5 6 7 8 9

En la plataforma Moodle

expresión oral 1 2 3 4 5 6 7 8 9
 comprensión oral 1 2 3 4 5 6 7 8 9
 expresión escrita 1 2 3 4 5 6 7 8 9
 comprensión escrita 1 2 3 4 5 6 7 8 9

En las clases presenciales

expresión oral 1 2 3 4 5 6 7 8 9
 comprensión oral 1 2 3 4 5 6 7 8 9
 expresión escrita 1 2 3 4 5 6 7 8 9
 comprensión escrita 1 2 3 4 5 6 7 8 9

3) ¿En tu opinión, cuáles son los 3 puntos fuertes y las 3 debilidades de la formación?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

1.1 La plataforma adicional Speexx

4) ¿Has tenido problemas usando Speexx?

- nunca raramente a veces a menudo muy a menudo
(menos de 4 veces) (entre 4 y 10 veces)

Si has tenido problemas, ¿cómo los has resuelto?

.....

5) La calidad du material propuesto en Speexx, es satisfactoria.

(1 = muy en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = ni en desacuerdo, ni de acuerdo, 4 = de acuerdo, 5 = muy de acuerdo)

- 1 2 3 4 5

6) En una escala de 1 à 9, indica el grado de utilidad de los contenidos de la plataforma Speexx (1 : totalmente inútil, 9 muy útil)

Las comprensiones orales	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9
Los ejercicios auto-correctivos de gramática	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9
Los ejercicios auto-correctivos de vocabulario	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9
Los ejercicios de ordenar palabras en orden	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9
Los dictados	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9

1.2 La plataforma Moodle: el campus virtual

7) ¿Has tenido problemas usando el campus virtual?

- nunca raramente a veces a menudo muy a menudo
(menos de 4 veces) (entre 4 y 10 veces)

Si has tenido problemas, ¿cómo los has resuelto?

.....
.....

- 8) La calidad del material propuesto en el campus es satisfactoria.
(1 = muy en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = ni en desacuerdo, ni de acuerdo,
4 = de acuerdo, 5 = muy de acuerdo)

1 2 3 4 5

- 9) En una escala de 1 à 9, indica el grado de utilidad de los contenidos del campus virtual (1 : totalmente inútil, 9 muy útil)

Los “modules” (la sección donde se explica la lección y los trabajos)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9
Las comprensiones orales	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9
Los ejercicios auto-correctivos de gramática	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9
Los ejercicios auto-correctivos de vocabulario	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9
Los dictados	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9
Las fichas de gramática	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9
La canciones	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9
Fórum de presentaciones	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9
Fórum Tablón de informaciones	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9
Fórum (dudas / problemas) al final de cada sección	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9
Glosarios	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9
Intervenciones de la tutora	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9
Correcciones de la tutora (deberes)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9

1.3 Las clases presenciales

- 10) ¿Estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?
(1 = muy en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = ni en desacuerdo, ni de acuerdo,
4 = de acuerdo, 5 = muy de acuerdo)

La calidad del material recibido es satisfactoria.

1	2	3	4	5

Las relaciones entre estudiantes son satisfactorias.

La relaciones profesora/estudiante son satisfactorias.

2) Compromiso personal y primeras opiniones acerca de la formación

11) ¿Cuántas horas por semana has dedicado al aprendizaje?

- actividades on-line? (sin contar las clases presenciales)

más de 5 horas entre 4 y 5 horas entre 3 y 4 horas entre 3 y 2 horas menos de 2 horas

- actividades de la plataforma Speexx?

más de 4 horas entre 3 y 4 horas entre 2 y 3 horas entre 2 y 1 horas menos de 1 hora

- actividades del Moodle? (sin contar la redacción)

más de 4 horas entre 3 y 4 horas entre 2 y 3 horas entre 2 y 1 horas menos de 1 hora

- redacción

más de 2 horas entre 1 y 2 horas entre 30 minutos y 1 hora entre 15 y 30 minutos menos de 15 minutos

12) En una escala de 1 à 9, indica tu grado de compromiso con el curso (1 : no comprometido para nada, 9 muy comprometido)

1 2 3 4 5 6 7 8 9

13) ¿Estás de acuerdo con estas afirmaciones?

(1 = muy en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = ni en desacuerdo, ni de acuerdo, 4 = de acuerdo, 5 = muy de acuerdo)

Los recursos para trabajar en autonomía han sido satisfactorios.

La formación corresponde a tus expectativas.

1	2	3	4	5

¿Qué aspectos se podrían mejorar?

.....
.....

14) ¿Te ha parecido difícil el trabajo sobre el idioma?

Sí

No

15) ¿Por qué ha estado fácil/difícil?

.....
.....

16) ¿Te parece haber progresado?

Sí

No

No lo sé

17) ¿Para qué competencia?

Comprensión
escrita

Expresión
escrita

Comprensión
oral

Expresión oral

Otro
(especificar)

18) ¿Estarías dispuesto a realizar actividades en grupo a distancia y no usar la plataforma Speexx durante uno o dos módulos?

Sí

No

No lo sé

Annexe 4

Questionnaire : activité « le troc »

Questionnaire Google Form, disponible à <https://goo.gl/forms/kSQ8b9Z3OiZyEVIK2>

Unité 3 : se mettre d'accord sur le choix d'un cadeau
- le troc

Aquí están preguntas para analizar vuestro nivel de satisfacción con las actividades propuestas en la unidad 6. ¡Gracias por vuestra colaboración!

***Obligatoire**

1. Has encontrado la actividad padlet "se mettre d'accord sur un cadeau" *

Une seule réponse possible.

- muy interesante
- interesante
- regular
- poco interesante
- ininteresante

2. ¿Comparado con los ejercicios on-line habituales, crees que la actividad del "padlet" "se mettre d'accord sur un cadeau" te ha ayudado a trabajar el idioma?

Une seule réponse possible.

- más
- igual
- menos

3. ¿Por qué?

4. ¿Comparado con los ejercicios on-line habituales, crees que la actividad del "padlet" "se mettre d'accord sur un cadeau" te ha ayudado a trabajar el idioma de forma *

Une seule réponse possible.

- más eficaz
- igual
- menos eficaz

5. ¿Por qué? *

6. Has encontrado la actividad "el troc" (actividad on-line y en clase) *

Une seule réponse possible.

- muy interesante
- interesante
- regular
- poco interesante
- ininteresante

7. ¿Comparado con los ejercicios on-line y las clases habituales, crees que la actividad del

"troc" te ha ayudado a trabajar el idioma de forma *

Une seule réponse possible.

- más eficaz
- igual
- menos eficaz

8. Comparado con las clases habituales, la clase del "troc" ta ha parecido *

Une seule réponse possible.

- más amena
- igual
- menos amena

9. ¿Qué prefieres? *

Une seule réponse possible.

- Las actividades habituales
- actividades en clase tipo el troc
- actividades on-line tipo padlet "se mettre d'accord sur le choix d'un cadeau"
- Otros :

Annexe 5

Comparaisons résultats examens : présentiel vs semiprésentiel

	Présentiels	Semi-présentiel
Nbre élèves	27 élèves	15 élèves
Moyenne EO /20	13,37	13,93
Eo + haute / + basse	16,5 / 7	18 / 6
Écart type	2,9	3,5
Moyenne EE /20	14,07	13
EE + haute/ + basse	19 / 9	20 / 4
Écart type	2,9	4,8
Note global /10	7,59	8,7
+ haute/ + basse	9 / 6	9,4 / 6,4
Écart type	0,8	0,9

Cours présentiels notes aux examens

	Grammaire /15	CO /10	CE /5	EE /20	EO /20	Note prof	Note total	
1	13	8	5	18	13,5	23,5	8,3	Notable
2	7,5	10	4,5	15	15	21,3	7,3	Notable
3	12	9	4,5	20	14,5	27,3	8,75	Excel.lent
4	10	7	4	16	14	23,9	7,5	Notable
5	11,5	10	4,5	16	13,5	26,4	8,2	Notable
6	13	9	5	18	16,5	27,5	8,9	Excel.lent
7	8	7	4,5	18	12,5	23,1	7,3	Notable
8	12	9	5	15	16	23,7	8	Notable
9	11	9,5	4,5	13	16,5	23,4	7,7	Notable
10	9,5	9	4,5	11	10,5	23,1	6,7	aprovat
11	12,5	8	5	12	13	22,5	7,3	aprovat
12	8	8,5	4,5	10	8	21,1	6	aprovat
13	14	9,5	5	19	18	25,4	9	Excel.lent

14	11	9,5	4,5	13	12	21,5	7,1	aprovat
15	12,5	10	5	13	18	25,2	8,3	Notable
16	13,5	10	4,5	15	12	24	7,9	Notable
17	12,5	9,5	4,5	16	15,5	24,7	8,2	Notable
18	13	9,5	4,5	15	15	23,7	8	Notable
19	10,5	9	5	11	13	23,5	7,2	aprovat
20	9,5	8,5	4,5	9	9	19,5	6	aprovat
21	14,5	8,5	5	15	16	25,2	8,4	
22	12	7,5	5	12	7	23	6,6	aprovat
23	13	7	5	11	13	24,3	7,3	aprovat
24	10	10	4,5	11	13	24	7,2	aprovat
25	12,5	8	5	12	8	23,7	6,9	aprovat
26	13	8,5	4,5	14	16	22,2	7,8	Notable
27	12	8,5	4,5	12	12	23,6	7,2	aprovat
	Moyenne			14,07	13,37		7,59	

Cours semiprésentiels notes aux examens

Asistencia	Travaux réalisés	EO	EE	Note total /80	/10	
10	40	6	10	58	7,3	Aprovat
10	50	14	10	72	9,0	Excel.lent
9,5	57,5	16	20	75	9,4	Excel.lent
9,5	39	9	4	51	6,4	Aprovat
9	34	13,5	8	54	6,8	Aprovat
10	47,5	15,5	15	73	9,1	Excel.lent
7	47,5	12	7	60	7,5	Aprovat
9	39	17	12	62,5	7,8	notable
9,5	49	12	16	72,5	9,1	Excel.lent
10	45	17	18	72,5	9,1	Excel.lent
10	40	10	8	59	7,4	Aprovat
10	42	8	8	60	7,5	Aprovat
10	43	14	16	68	8,5	notable

8,5	40	18	18	66,5	8,3	notable
10	47	13	12	69,5	8,7	notable
		13,93	13,00	69,54	8,7	

Annexe 6a

Demande d'autorisation d'enregistrement et d'utilisation des données : coordinatrice

Demande d'autorisation d'enregistrement et d'utilisation des données

Dans le cadre de mon mémoire de master, à l'Université Grenoble Alpes (UGA), je souhaite enregistrer l'entretien semi-directif que nous effectuerons le 16 janvier 2018.

Je vous demande par conséquent l'autorisation de procéder aux enregistrements.

Autorisation

Je soussigné(e) _____

- autorise par la présente, Fanny Vittet, à enregistrer en audio l'entretien semi-directif du 31 janvier.

- autorise l'utilisation de ces données, sous leur forme enregistrée aussi bien que sous leur forme transcrite et anonymisée (*infra*) à des fins de recherche scientifique dans le cadre d'un mémoire.

- prends acte que pour toutes ces utilisations scientifiques les données ainsi enregistrées seront anonymisées : ceci signifie

a) que les transcriptions de ces données utiliseront des pseudonymes et remplaceront toute information pouvant porter à l'identification des participants ;

- souhaite que la contrainte supplémentaire suivante soit

respectée :

Lieu et date : 16/01/2018

Signature : _____

Annexe 6b

Demande d'autorisation d'enregistrement et d'utilisation des données : Enseignante 1

Demande d'autorisation d'enregistrement et d'utilisation des données

Dans le cadre de mon mémoire de master, à l'Université Grenoble Alpes (UGA), je souhaite enregistrer l'entretien semi-directif que nous effectuerons le 24 janvier 2018.

Je vous demande par conséquent l'autorisation de procéder aux enregistrements.

Autorisation

Je soussigné(e) _____

- autorise par la présente, Fanny Vittet, à enregistrer en audio l'entretien semi-directif du 24 janvier.
- autorise l'utilisation de ces données, sous leur forme enregistrée aussi bien que sous leur forme transcrite et anonymisée (*infra*) à des fins de recherche scientifique dans le cadre d'un mémoire.
- prends acte que pour toutes ces utilisations scientifiques les données ainsi enregistrées seront anonymisées : ceci signifie
 - a) que les transcriptions de ces données utiliseront des pseudonymes et remplaceront toute information pouvant porter à l'identification des participants ;
- souhaite que la contrainte supplémentaire suivante soit respectée :

Lieu et date : 24/01/18 Barcelone

Signature : _____

Annexe 6c

Demande d'autorisation d'enregistrement et d'utilisation des données : Enseignante 2

Demande d'autorisation d'enregistrement et d'utilisation des données

Dans le cadre de mon mémoire de master, à l'Université Grenoble Alpes (UGA), je souhaite enregistrer l'entretien semi-directif que nous effectuerons le 31 janvier 2018.

Je vous demande par conséquent l'autorisation de procéder aux enregistrements.

Autorisation

Je soussigné(e) _____

- autorise par la présente, Fanny Vittet, à enregistrer en audio l'entretien semi-directif du 31 janvier.
- autorise l'utilisation de ces données, sous leur forme enregistrée aussi bien que sous leur forme transcrite et anonymisée (*infra*) à des fins de recherche scientifique dans le cadre d'un mémoire.
- prends acte que pour toutes ces utilisations scientifiques les données ainsi enregistrées seront anonymisées : ceci signifie
 - a) que les transcriptions de ces données utiliseront des pseudonymes et remplaceront toute information pouvant porter à l'identification des participants ;
- souhaite que la contrainte supplémentaire suivante soit respectée :

Lieu et date : Barcelona, le 31 janvier 2018

Signature : _____

Annexe 7

Guide d'entretien semi-directif

Guide d'entretien semi-directif

Formation

- Formation initiale et professeur de français
- Carrières : année d'expérience comme professeur de français ; année d'entrée à l'EIM

Introduction des TICE à l'EIM

- Quand
- Pourquoi
- Comment
- Mise en place des dispositifs semi-présentiels et tout à distance
 - Objectifs des formations
 - Pourquoi le choix de 2 dispositifs
 - Choix des plateformes (Speexx et Moodle)
 - Conception des unités didactiques et des exercices
 - Niveau de satisfaction
 - Différences entre les 2 dispositifs

Formation Hybride en Langue

- Répartition distanciel / présentiel
- Intégration des 2 modes (lien entre le présentiel et le distanciel)
- Répartition du travail sur les 4 compétences
- **Tutorat**
 - Rôle
 - Fréquence
- Outils de communication (forums, etc.)
- Autonomisation des apprenants : outils qui favorisent l'autonomie
- Implication des apprenants
- Niveau de satisfaction du dispositif

Annexe 8a

Entretien semi-directif_ Coordinatrice

Entretien Coordinatrice département FLE (Coord.)

Professeure-conceptrice-tutrice

entretien du [REDACTED]

28'37

- [REDACTED]
2. Coord. : Bonjour
 3. **Alors, je voudrais qu'on revienne un peu sur ta formation**
 4. Coord. : sur ma formation en tant que professeur ou
 5. **oui, sur ta formation en général**
 6. Alors, je suis enseignante depuis une trentaine d'année même un peu plus. Ma formation, j'ai une formation de professeur d'espagnol et de professeur de français, formation aussi en multimédia et j'ai un DESS de linguistique appliquée.
 7. **D'accord. Tu travailles donc comme coordinatrice à l'EIM. En quelle année tu es entrée ?**
 8. Coord. : En 1986.
 9. **D'accord. Comment se sont introduites les nouvelles technologies à l'école.**
 10. Coord. : Comment elles se sont introduites, et ben parce qu'on s'est aperçu qu'on avait besoin de moderniser un peu notre enseignement et puisqu'il y avait ces nouvelles technologies qui pouvaient nous aider à construire nos cours, on a commencé par les intégrer dans des cours présentiels et ensuite d'envisager de faire des cours en ligne.
 11. **D'accord, donc dans les cours présentiels il y avait un campus qui accompagnait chaque cours.**
 12. Coord. : Oui. On utilise le Moodle de l'université et on complète nos cours avec les documents qu'on peut introduire sur ce Moodle.
 13. **D'accord. L'équipe pédagogique a participé au choix de Moodle ?**
 14. Coord. : C'est l'université qui choisit Moodle.
 15. **D'accord donc ça vous a été imposé à l'époque. Quand ont été mis en place ces campus virtuels ?**
 16. Coord. : Je dirais il y a 5 ans à peu près.
 17. **D'accord et après ces campus virtuels vous avez mis en place des formations hybrides et des dispositifs tout à distance.**
 18. Coord. : Non j'ai mal répondu à la question. En fait, le campus virtuel ça fait une petite dizaine d'années que nous l'avons et l'utilisation du campus pour les cours en ligne ça fait 5 ans.
 19. **D'accord, les cours en ligne ça fait donc cinq ans qu'ils existent. Heu la mise en place de cours en ligne et de formations hybrides ont été pour les**

mêmes raisons, c'est-à-dire pour moderniser l'enseignement ou il y avait d'autres raisons.

20. Coord. : C'était plutôt pour répondre à une demande. On s'est aperçu que les étudiants avaient de moins en moins de disponibilités et... parce qu'ils font beaucoup d'activités, et on se disait que peut-être c'était important pour eux d'avoir un complément, enfin, qu'ils puissent s'inscrire et continuer à étudier les langues. C'était une alternative.
- 21. D'accord. Dès le départ, vous avez décidé de mettre en place des dispositifs semi-présentiels et présentiel ?**
22. Coord. : Non, on a commencé par un dispositif uniquement en ligne et on s'est aperçu que peut-être le semi-présentiel serait une bonne alternative. Je parle de six mois de différence, c'est pas non plus quelque chose qui a été pris en compte longtemps après.
- 23. Et tu te souviens des raisons à l'époque qui vous ont poussé à mettre en place ces semi-présentiels ?**
24. Coord. : Oui, parce qu'on se disait que peut-être un cours uniquement en ligne pêchait par la partie oral et que le semi-présentiel serait peut-être une réponse justement à ce qui nous paraissait défailant.
- 25. D'accord. Comment ont été conçus les contenus de ces plateformes. Donc, vous avez d'abord travaillé sur la plateforme à distance, non ?**
26. Coord. : Oui...
27. Comment a été...
28. Coord. : Alors, c'est difficile à expliquer. Tout d'abord on a recherché des plateformes existantes. On a passé heu, beaucoup de temps à analyser les plateformes qui étaient sur le marché et heu, on a fini heu, par en choisir une, heu, qui nous convenait heu moyennement, mais qui nous semblait, de tout ce qu'il y était sur le marché, qui nous semblait valable. Mais comme il nous manquait une partie, on s'est tout de suite demandé si nous, puisqu'on savait les contenus puisqu'on avait l'expérience de notre travail, est-ce qu'on n'aurait pas intérêt à faire, à créer nous-mêmes nos cours. Alors bien sûr là ça a demandé un travail très lent et long parce qu'il a fallu se former à la création d'exercices avec le Moodle. Mais notre point de départ, c'était de toutes façons les contenus que l'on donne à chaque niveau en présentiel et les adapter, de voir comment on pouvait les adapter pour que ce soit des cours en ligne. Et, ensuite avec tous les contenus qu'on avait, on a essayé d'utiliser, de voir avec cette plateforme annexe que l'on avait choisie, Speexx, de voir comment on pouvait travailler en parallèle, c'est-à-dire adapter nos contenus avec Speexx ou bien l'inverse est-ce que Spexx pouvait s'adapter aux contenus dont on avait besoin. Et on a donc travaillé de cette façon-là. C'est-à-dire que, actuellement ce qui se passe c'est que on a un cours complet de 100 heures avec une passerelle vers une plateforme qui est uniquement une aide pour l'étudiant. Je ne sais pas si je réponds à ta question.
- 29. Oui, oui, tu réponds bien. Je voudrais juste revenir sur deux points : quand tu dis que la plateforme était moyennement satisfaisante, mais qu'elle l'était dans une certaine mesure puisque vous l'avez choisie à l'époque. Quels étaient ces points forts et ces points faibles ?**
30. Coord. : Alors, ces points faibles c'est des contenus qui sont très, très, lents. Nous, on n'oublie pas que notre public est quand même un public d'étudiants, d'étudiants universitaires qui sont déjà bilingues, et la progression est, c'est ce que je disais

auparavant, la progression est trop lente, parce que pour un catalan et un espagnol c'était trop transparent. Et on avait besoin de quelque chose qui soit un peu plus dynamique. Les points forts c'est les fiches, les exercices qui sont très répétitifs et qui ne sont pas... Qui sont bien faits. Et nous, on en avait besoin parce que quand on a commencé, on n'était pas très sûr de bien créer tout le matériel, et c'était un peu pour nous une sorte de filet de protection, si l'agencement de nos exercices n'était pas suffisant.

- 31. D'accord et quand tu as évoqué la formation aux exercices et à Moodle, ça a été une auto-formation ou tu as eu...**
32. Coord. : Bien sûr, on s'est auto-formé comme la majorité des enseignants aujourd'hui. Je crois qu'il n'y a pas d'autre voie que de (rires) s'auto-former, si l'on veut créer quelque chose.
- 33. D'accord. Et finalement les unités didactiques que vous avez créées, vous les avez créées avec plusieurs professeurs ?**
34. Coord. : Oui, on était 4 dans l'équipe et on a tous appris séparément et ensuite on a mis en commun nos formations pour voir où on se sentait le plus à l'aise à partir de contenus qui avaient bien sûr été bien définis au départ. On savait les contenus pour chaque unité, ce qu'on devait faire, comment on devait faire, et ensuite la partie technique, c'est-à-dire la manipulation où chacun se sentait le plus fort pour créer des exercices, donc on a divisé notre travail.
- 35. O.K. Au niveau de la conception des unités didactiques et des objectifs. Chaque unité a un objectif de communication ? langagier ? une tâche ? Qu'est-ce que vous avez choisi ?**
36. Coord. : Le même principe que nos cours présentiels c'est-à-dire qu'on travaille les 4 compétences avec une finalité qui est la réalisation d'une tâche.
- 37. D'accord. Plus précisément quelle est la tâche dans les unités didactiques ?**
38. Coord. : Ben. La tâche c'est réaliser soit... enfin... bien souvent c'est à l'écrit, mais c'est de... à partir de tout le matériel qu'ils ont, heu, consulté ils doivent arriver à la création d'une tâche écrite. Je ne sais pas ça peut-être d'envisager de faire une recette de cuisine pour... Je sais pas comment l'expliquer comme ça, m'enfin mais c'est le principe de la tâche, quoi.
39. De réaliser une production écrite à la fin.
40. Coord. : Ça quand ce sont que des cours en ligne. On ne parle pas des cours hybrides parce que la tâche à ce moment-là, elle est réalisée en classe, parce qu'elle est peut-être orale.
- 41. D'accord. Pour les formations hybrides, la tâche...**
42. Coord. : Il y a une reprise qui se fait
- 43. Il y a une reprise qui se fait à l'oral. D'accord. En quoi se différencie les deux dispositifs hybrides et à distance ?**
44. Coord. : et bien le cours à distance l'enseignant ne voit pas les étudiants c'est-à-dire que tout se fait en ligne bien sûr, alors le travail de groupe se fait à travers les forums et alors que bon un cours hybride permet justement de travailler l'oral et puis il y a un contact visuel et physique [rires] ce qui permet de travailler plus à fond la partie orale qui est celle qui est souvent la plus délicate.
- 45. D'accord. Mais au niveau des contenus de la plateforme...**
46. Coord. : Ce sont les mêmes.
- 47. Ce sont les mêmes, O.K. Je voudrais qu'on parle maintenant de la formation semi-présentielle. Donc c'est une formation de 100 heures**

48. Coord. : Oui
49. **Où il y a 76 heures de travail à distance et 24 heures en présentiel.**
50. Coord. : Oui pour un cours qui serait... Oui à peu près.
51. **Il y a 12 cours en présentiel de 2 heures. C'est ça ?**
- a. **Donc 24 h de présentiel et 76 h à distance, pour arriver aux 100 heures de formation. C'est ça, non, la répartition. Et les cours en présentiel se font tous les 15 jours.**
52. Coord. : Oui
53. **Comment est-ce que vous faites pour lier les deux modes, pour ce qui soit travaillé à distance soit repris en présentiel ?**
54. Coord. : Il y a une remise de devoir qui se fait avant le cours présentiel, c'est-à-dire que l'enseignant corrige tous les travaux qui sont obligatoires et rendus en ligne. À partir de là, il fait une synthèse des principales erreurs, ensuite il regarde aussi tous les exercices qui ont été travaillés, pour voir quels sont les résultats et à partir de là il y a une première partie du cours qui serait une reprise des erreurs qui ont été commises pour replacer un peu en contexte le travail et ensuite la deuxième partie qui est la plus grosse partie du cours, c'est l'oral. De faire des activités de façon à reprendre les contenus. Et la dernière partie du cours c'est une approche de ce que sera le module suivant. Une préparation à l'oral, des contenus qu'ils vont retrouver, pour leur faciliter la tâche quand ils vont ouvrir le module suivant.
55. **D'accord, donc en fait si je comprends bien, il y a une évaluation formative du travail qui a été réalisé à distance qui permet de préparer la première partie de cours.**
56. Coord. : Oui
57. **Et ensuite dans une deuxième partie on réinvestit de ce qui a été étudié**
58. Coord. : Oui
59. **Et dans une troisième partie, on prépare à ce qui sera étudié. C'est ça non ?**
60. Coord. : Oui, oui.
61. **O.K. Heu, comment se fait la répartition des 4 compétences, à distance et en présentiel ? Est-ce qu'il y a des compétences travaillées uniquement à distance ?**
62. Coord. : Ce qui est travaillé uniquement à distance, c'est plutôt la grammaire, la grammaire, la compréhension écrite et la compréhension orale, des documents audios et vidéos. Ça c'est le gros des contenus des modules.
63. **D'accord, et tout le reste plutôt en présentiel, non ?**
64. Coord. : Oui parce que c'est ce qui souvent, enfin c'est ce qui est le plus difficile à travailler. Les enregistrements que l'on peut faire des étudiants ce sont des enregistrements individuels, et c'est à la charge du professeur d'écouter, de faire une correction phonétique, mais à ce moment-là c'est une réponse qui est aussi individuelle, ce n'est pas un travail de groupe. C'est la partie la plus lente, la plus délicate et l'avantage du cours semi-présentiel, c'est que cette partie-là est beaucoup plus travaillée...
65. **D'accord, la partie interaction orale**
66. Coord. : Oui
67. **O.K., au niveau du tutorat, 14s tutrices des cours, qui sont-elles ? Qui sont les tutrices de cours ?**
68. Coord. : Ce sont les professeures de l'équipe de l'école, c'est-à-dire ce sont aussi les professeures qui ont créé le matériel.

69. Qui ont les trois casquettes donc

70. Coord. : Oui

71. Conceptrice, professeure et tutrice.

72. Coord. : Oui, oui.

C'est plus facile. Puisque c'est nous qui avons travaillé et créé le matériel, c'est plus facile de repérer s'il y a une erreur. On peut le modifier rapidement.

73. D'accord. À quelle fréquence, le tuteur... Tu es tutrice, non

74. Coord. : Oui

75. À quelle fréquence, plus ou moins tu consultes

76. Coord. : Le... Je consulte, disons deux fois par semaine, mais ce sont des consultations rapides. Maintenant la grande consultation, c'est celle qui est liée à... la veille de la remise des travaux où je vérifie ce qui a été fait, ce qui est à faire, la correction, mais ça je crois que je l'ai déjà évoqué.

77. D'accord, donc le gros du travail c'est avant le cours présentiel pour corriger tout ce qui a à corriger. Donc il y a très peu de temps.

78. Coord. : Il y a peu de temps, oui.

79. O.K.

80. Coord. : Ça c'est une décision que l'on a prise parce que, dans la mesure où les cours... un module se réalise sur 15 jours. Donc il faut aussi que l'étudiant ait le temps de réaliser tous ces travaux. Son on leur donne simplement une semaine pour le faire, l'enseignant aurait une semaine pour corriger mais il [l'étudiant] n'y arriverait pas. Donc on leur donne un maximum de temps, ça veut dire, ça implique de la part de l'enseignant, d'être disponible une journée complète la veille de la remise des travaux.

81. D'accord, pour corriger et préparer le cours suivant, non ? Heu le rôle du tuteur, qu'est-ce qu'il fait à part le travail de correction ?

82. Coord. : Alors, le tuteur, il intervient dans un forum des nouvelles quand il y a des informations à donner, il répond aux questions qui sont envoyées sur ce forum. Maintenant, il y a un autre forum qui est le forum des étudiants où là il intervient uniquement comme médiateur, pour voir quel type de question est posé, comment les étudiants y répondent, et éventuellement intervient s'il y a un doute ; mais, dans ces cas-là, ils écrivent directement à l'enseignant pour dire on n'arrive pas à comprendre, c'est là où le tuteur répond sur le forum.

83. Directement, je comprends par mail

84. Coord. : Ils peuvent écrire par mail ou bien envoyer leurs questions sur le forum.

85. D'accord, ils ont les deux... Ils optent pour les deux options, O.K. Heu le forum des nouvelles, des informations, c'est des informations de quel type qu'on peut trouver ?

86. Coord. : Bah, au départ, c'est surtout le calendrier, le développement du cours, les contenus... heu tout ce qui est formatif en fait.

87. D'accord. Le forum des étudiants, dans la pratique, est beaucoup utilisé, peu utilisé ?

88. Coord. : Ça dépend. Ça dépend des groupes, ça dépend des niveaux. Je dirais que peut-être, lorsqu'ils sont vraiment débutants, ils ont du mal à l'utiliser parce qu'ils ont l'impression qu'ils vont devoir l'utiliser seulement en français. Ils buttent un peu et ils préfèrent écrire directement à l'enseignant. Mais dans les niveaux supérieurs, enfin quand on arrive à un niveau qui n'est plus débutant, un faux-débutant commence déjà à écrire, même s'il mélange ou il demande, mais... heu...

- 89. L'apprenant a la possibilité de créer un fil de discussion ?**
90. Coord. : Il peut le faire, oui.
- 91. Et il le fait ?**
92. Coord. : En règle générale, non.
- 93. En général, il intervient sur des fils qui sont créés enfin à l'initiative du professeur, enfin du tuteur.**
94. Coord. : Oui, oui.
- 95. O.K. Le tuteur est la même personne qui donne les cours.**
96. Coord. : Oui, oui
- 97. O.K.**
98. Coord. : C'est a même oui.
- 99. D'accord, au niveau des apprenants, quels outils vous avez mis à leur disposition pour leur permettre d'être autonome ? Sur le forum ?**
100. Coord. : Quels outils ?
- 101. Pour les niveaux débutants est-ce que vous proposez des traductions, la traduction des consignes ? Est-ce qu'il y a des fiches de grammaire ?**
102. Coord. : Non, parce qu'ils ont tout à l'intérieur de leur module.
- 103. Mais dans les modules, les consignes peuvent être traduites ou elles sont...**
104. Coord. : Ah d'accord, c'est parce que je ne comprenais pas la question... Au niveau débutant dans le forum des présentations, on dit que le premier module est en trois langues, donc en français, espagnol et en catalan. Mais que, dès le module numéro 2, il y aura des explications en français, qui se veulent le plus claires possible, de façon à ce qu'ils puissent découvrir aussi, enfin parce que ça fait partie du travail, apprendre à lire et à comprendre des consignes en français.
- 105. D'accord. Les exercices sont auto-corrigés, non ?**
106. Coord. : Oui.
- 107. D'accord et il y a aussi des liens vers des dictionnaires.**
108. Coord. : Bien sûr, dictionnaires, musique, informations. On choisit bien sûr le type de lien, ça peut être le français facile, ils ont aussi un lien vers les informations.
- 109. O.K., donc des renvois vers des sites francophones.**
110. Coord. : Oui.
- 111. O.K. Est-ce que tu penses, est-ce que tu juges que le niveau d'implication des apprenants est satisfaisant ? D'après ton expérience, dans les formations semi-présentielles ?**
112. Coord. : Le... Ils participent. Je n'ai jamais eu de problèmes avec tous les groupes que j'ai eus en semi-présentiel. Bien souvent, s'il y a une question d'absentéisme, c'est que le calendrier que l'on propose est un calendrier qui très, très lié au calendrier universitaire, mais bien sûr il y a des périodes où ils ont des examens, et là, bon ben, il y a des priorités, donc c'est plutôt le cours de langues qui est un petit peu abandonné. Mais l'implication, oui, elle est bonne. En général sur un groupe de 20, il y en a à peu près 18 qui se présentent, c'est à peu près la moyenne à l'examen final.
- 113. C'est mieux, c'est la même chose que les cours en présentiel ?**
114. Coord. : Oui, je dirais que oui.
- 115. Que c'est la même chose ?**
116. Coord. : Que c'est la même chose oui.

117. **D'accord.**
118. Coord. : Les cours en ligne, c'est un petit peu différent parce que certains pour d'autres raisons pensent que... je parle des débutants, que ça va être quelque chose de facile et sont très très rapidement noyé par la quantité de travail qu'on leur demande à faire parce que, c'est ce qu'on disait un petit au départ les contenus d'un niveau sont exactement les mêmes contenus qu'un cours présentiel, donc ça demande un travail régulier.
119. **D'accord. Ça demande beaucoup de travail. Tu penses que ça demande plus que les 100 heures qui sont annoncées au départ... oui les 100 heures sont...**
120. Coord. : Non, je pense que ça a été bien calculé.
121. **Que ça a été calculé O.K. Heu.. La... Oui la formation fonctionne dans le sens où vous avez beaucoup de succès. Les apprenants atteignent le niveau A1 à la fin de la formation ?**
122. Coord. : C'est un niveau qui est peut-être un peu plus bas, parce que notre grand point faible, c'est la langue orale. Je te parle des cours en ligne.
123. **Non, mais heu.. pour les semi-présentiels ?**
124. Coord. : Non, le niveau est bon.
125. **Le niveau est bon. Et... la manière d'évaluer ?**
126. Coord. : D'évaluer ? Heu... c'est-à-dire ? Lee contrôle continu ou l'examen final ?
127. **Qu'est-ce qu'ils doivent faire pour avoir l'examen final ? Pour obtenir le niveau A1 ?**
128. Coord. : Ils ont les mêmes contenus, le même type d'examen. C'est pas le même mais, c'est pratiquement le même examen que l'examen présentiel.
129. **D'accord. L'examen, ils sont évalués sur les quatre compétences ? Et il y a un contrôle continu.**
130. Coord. : Oui.
131. **O.K. Qui compte pour 60%**
132. Coord. : Oui 60% du contrôle continu et 20% d'oral et 20% pour l'expression écrite.
133. **D'accord. Est-ce que tu es satisfaite du dispositif. Je parle du semi-présentiel.**
134. Coord. : Le semi-présentiel me semble intéressant. Je... heu... Il y a toujours des choses à améliorer. Je continue de, je continue de penser qu'il y a plus un travail de correction de l'oral qui devrait nous adapter, trouver des techniques pour qu'ils puissent s'autocorriger plus facilement, plus d'enregistrements. Mais il faudrait trouver un système qui soit auto... que ce soit de l'auto-évaluation. Alors après j'ai pas encore trouvé un matériel qui serait satisfaisant. C'est-à-dire, il existe sur le marché, il existe en ligne des programmes, des logiciels gratuits mais qui me semblent imparfaits. Parce que si moi-même en m'enregistrant, je ne suis pas au 100% de (rires) la langue orale, c'est qu'il y a un problème.
135. **D'accord. Comment on pourrait l'améliorer, d'après toi, ce dispositif ?**
136. Coord. : Hum. Il faudrait trouver un programme qui soit bien... Il faudrait trouver un programme qui enregistre très facilement l'étudiant et qui... ce ne sont pas des techniciens, ce ne sont pas des informaticiens, donc pour eux, il leur faut quelque chose de facile à utiliser et qui heu... et qui permettent un enregistrement

court et de pouvoir se réécouter et d'avoir des points de repères pour pouvoir s'autocorriger, c'est-à-dire qu'il faudrait pratiquement, que l'enseignant prépare aussi des situations pour qu'ils puissent les répéter et ensuite se lancer dans la production plus libre. Je ne sais pas, je travaille dessus en ce moment. J'ai pas vraiment de réponses. Mais, c'est ma question. La langue orale.

137. D'accord. Et justement aujourd'hui on travaille aussi sur un projet, d'un nouveau semi-présentiel où on se passerait de la plateforme Speexx. Pourquoi tu penses que c'est possible de se passer de cette plateforme ?

138. Coord. : Parce que je pense que c'est l'expérience de l'équipe qui a bien travaillé les contenus qui semblent suffisants. Je pense qu'il a suffisamment de travail qui a été créé, produit et analysé pour qu'on n'ait plus besoin d'avoir recours à une plateforme externe.

139. D'accord. Tu peux envisager ça sur les niveaux A1 et A2, non ?

140. Coord. : Oui, parce que c'est les deux niveaux sur lesquels on travaille.

141. D'accord. Merci.

142. Coord. : De rien.

Annexe 8b

Entretien semi-directif_ Enseignante 1

Entretien (Enseign. 1)

Professeure-conceptrice-tutrice

entretien du [REDACTED]

36'06

1. **Alors cet entretien, c'est un entretien semi-dirigé où je veux surtout t'entendre parler, et c'est un peu sur les formations, enfin sur les dispositifs hybrides et à distance que propose la section FLE de l'école. O.K., mais pour commencer j'aimerais que tu me parles un peu de toi, heu quand est-ce que tu as commencé à donner des cours de français, si c'était toujours en Espagne, quelle est ta formation.**
2. Enseign. 1 : D'accord. Alors, moi ça fait... Ça fait à peu près... Je ne veux plus compter. Je suis arrivée en Espagne en 1989, si ma mémoire est bonne, donc ça fait déjà un bout de temps, et, en fait, j'ai eu beaucoup de chances, puisque je suis arrivée et j'ai eu un poste tout de suite à l'Institut Français. Heu, juste donc, j'ai commencé au mois de septembre alors que j'avais fini la fac au mois de juin à peu près...
3. **Ta formation ?**
4. Enseign. 1 : Alors ma formation. Donc j'ai fait une licence d'espagnol avec mention FLE, c'est ce qu'il y avait à l'époque et après ma licence d'espagnol, et la mention FLE, ce que j'ai fait c'est une maîtrise FLE. Et donc j'étais à la Sorbonne, à la Sorbonne nouvelle. Donc, c'était très bien puisqu'on avait un petit peu, ben, tous les gens qui ont un petit peu monté tout ce qui était FLE, les profs étaient vraiment fantastiques. Et donc voilà. Je pense que c'est un peu ce qui m'a ouvert la porte auprès de l'Institut Français puisque dès que, après mon entretien, on m'a tout de suite donné un temps complet, à quelqu'un qui n'avait pas d'expériences puisque j'arrivais de la fac, même si à la fac on faisait des stages et on devait faire cours, mais heu donc j'ai eu cette chance-là, et il s'est trouvé que la même année, on était 3 profs, 3 nouveaux profs recrutés et on était les premiers FLE de l'Institut Français de Barcelone. Ensuite, dans cette école, j'y ai travaillé à peu près 20 ans, mais en 1994, j'ai eu l'occasion en fait de mettre un pied ici à l'université, dans l'école de langues, et donc je faisais quelques heures, et petit à petit, petit à petit, ben j'ai fait un choix en fait et j'ai décidé d'arrêter l'Institut Français où le public est très différent (rires) parce que je me sens mieux avec les universitaires, avec le monde universitaire, et donc depuis 1994, je travaille ici.
5. **Et actuellement tu travailles à temps réduit, parce que, pour tes activités syndicales, non ?**
6. Enseign. 1 : Voilà, moi normalement j'ai un temps complet, mais j'ai une réduction au niveau des heures de cours parce que je suis dans le comité d'entreprise de l'école.

7. **O.K. J'aimerais qu'on parle plus particulièrement de l'introduction des TICE dans l'école. Comment ça s'est passé ? Est-ce que tu te souviens de quelle époque c'était ? Comment elles sont entrées dans l'école ?**
8. Enseign. 1 : Alors, j'ai un problème de mémoire Fanny [*rires*], je ne sais pas pourquoi, je dois avoir un problème, faudrait que je voie un psychiatre, mais je sais pas. Tu vois. Aussi bien je me souviens 89, 94, mais après quand on a commencé à parler de ça, je sais pas. Je sais pas, mais je pense que, ben, assez tôt. Je veux dire. J'ai l'impression plutôt que c'est un truc qui a toujours pratiquement été là, donc... aussi bien à l'Institut Français, qu'après ici. Mais je peux pas te donner l'année exacte, je suis désolée ma chérie.
9. **O.K. Mais je peux déduire que pour toi ça n'a pas été une grande révolution.**
10. Enseign. 1 : Ah non, pas du tout. Pour moi c'était, au contr..., ah c'était là où tu venais en venir, non, pour moi c'était quelque chose de normal et naturel, et heu, c'était évident. C'était évident. Et après il y a eu, je ne sais plus à quelle époque où on a eu un... ici la direction change beaucoup puisque ce sont des postes plutôt politiques, ça dépend des élections de l'université. Heu, on avait eu un chef, qui était, heu, je sais plus ce qu'il était coordinateur de je ne sais plus très bien quoi et heu on nous a proposé à cette époque de justement proposer des cours on-line. Et donc le petit problème était plutôt technique, puisque nous dans la section de français on est profs, on n'est pas informaticien et donc le principal problème qu'on a rencontré, c'est comment utiliser le Moodle.
11. **Parce que le Moodle vous a été imposé.**
12. Enseign. 1 : Exact. C'est-à-dire le Moodle on l'utilisait déjà, mais d'une manière très passive en fait, c'est-à-dire comme plateforme. On avait pas vraiment... C'était plutôt pour lire des informations, pour voir le calendrier, avoir accès à nos emails, mais au niveau des cours en soi, c'était pas vraiment... On était libres de faire un petit peu ce qu'on voulait. Mais là il fallait quelque chose de beaucoup plus cadré, technique, clair... C'était plus chacun dans sa petite maison puisque ça allait être ouvert, c'était des cours qu'on allait proposer et vendre surtout. Et donc ce qui s'est passé, le problème, bien évidemment c'est ce qui se passe malheureusement beaucoup en Espagne, c'est que la direction et le gouvernement hein, prennent des décisions et très souvent au lieu de se donner le temps de les mettre en place, non, c'est heu, et c'est ce qui s'est passé pour nous hein. On nous a annoncé, je sais plus heu, c'était peut-être je sais pas au mois de mai qu'au mois de septembre on allait proposer des cours on-line, donc oui, mais comment on fait, en quoi ça peut consister. Donc c'était vraiment, donc on nous donnait pas de temps du tout du tout, donc on a dû se débrouiller tout seul. La chance qu'on a eue, c'est qu'effectivement dans la section on était quelques-unes à aimer les ordinateurs, à aimer les machines et c'est ce que je pense, nous a sauvés. Sinon c'était impossible, parce que tout le problème technique du Moodle pour mettre... pour faire les exercices, comment... c'est pas évident, si on n'a pas un minimum de formation.
13. **Parce que c'était évident pour vous, dès le départ de concevoir du matériel.**
14. Enseign. 1 : Nous on a dit oui tout de suite hein, oui, oui, oui. On nous a proposé deux choses, en fait, oui, effectivement. Je vais peut-être un peu trop vite. On nous a proposé à l'époque de regarder les plateformes qui existent. Voilà. Pardon j'avais sauté ce passage. Effectivement donc, de regarder ce qui existait. Malheureusement,

en anglais il y en a des millions, alors c'est pas malheureusement, c'est heureusement pour eux, mais alors en français et en allemand, puisque c'était les trois langues qui devaient mettre en place des cours on-line, il n'y avait pratiquement rien, pratiquement rien. Et ce qui existait et qui existe toujours malheureusement, c'est des choses mais alors vintage, c'est un mot trop gentil pour qualifier ce type [rires],...ah oui vieillot, vraiment, mais vraiment des choses, ou bien calqué directement, comme le Dexway qu'on a encore regardé il n'y a pas très longtemps, calqué et doublé avec des vieilles vidéos des années, je sais pas, 30 j'allais dire, non parce qu'on peut pas filmer mais presque et doublées sur de l'anglais, donc c'est vraiment une qualité, non, il n'y a pas de qualité du tout en fait dans ce type de plateforme. Donc on a dit non on peut pas travailler avec un matériel, avec quelque chose auquel on ne croit pas. Heu alors que les anglais ils ont des trucs supers, la machine fait tout, le prof intervient vraiment de manière, juste pour les petites rédactions répond de temps en temps aux questions. C'est tout. Donc, vu qu'il n'y avait rien on s'est dit bon ben O.K. Pas de problème on va créer quelque chose.

15. D'accord, mais vous aviez quand même fait le choix de choisir par défaut une plateforme et de la compléter par vos...

16. Enseign. 1 : Alors heu. Alors finalement on a choisi la moins pire qui était Speexx. Pourquoi ? Parce qu'on avait pas le temps de mettre en place et de créer quelque chose, puisqu'on nous donnait, on avait peut-être trois mois. Je ne me souviens plus exactement mais c'était vraiment un temps extrêmement court, heu, avec le mois d'août au milieu bien évidemment. On a autre chose à faire, on a le droit d'être en vacances. Et donc on n'avait pas le temps, on n'avait pas le temps. Et ce que je te dis donc, le pire c'est qu'au mois de septembre, ils ont ouvert les cours on-line, et ce qui est hallucinant c'est que le cours n'était pas terminé. C'est-à-dire que nous étions déjà. Le cours était ouvert, nous avions les étudiants on-line mais en même temps nous étions en train de travailler le plus rapidement possible sur la conception et finir... Finir... Alors, je me souviens qu'on priait presque... Qu'il nous arrive rien, qu'on ne se casse rien, qu'on ne soit pas malades, parce que sinon qu'est-ce qui se passe quoi ? On est heu... Des gens ont payé pour un cours. Ils le savent pas bien heureusement, mais il est pas fini. Non c'était du n'importe quoi, c'était du n'importe quoi. Pas notre travail. Alors, notre travail on a fait ce qu'on a pu. Il y a des choses, on était conscients que ça pourrait s'améliorer, mais c'était il y a urgence, il y a urgence. Faut que... Mais on a quand même essayé de faire un truc qui tenait la route pour nous, à nos yeux.

17. D'accord, au niveau de la conception des unités didactiques, comment vous avez fait ?

18. Enseign. 1 : Alors on a pas eu le... On avait plusieurs possibilités. C'était ou bien essayer de faire ce qu'on faisait en classe, suivre un petit peu, mais vu qu'on avait l'obligation d'avoir l'autre plateforme externe, ben on a fait un choix, c'est-à-dire, qui serait plus cohérent, c'est-à-dire de calquer, en fait. Donc on a demandé aux concepteurs de Speexx qu'ils nous envoient, parce que c'était pas évident non plus, toute la description de tous leurs cours du niveau 1, puisqu'à l'époque, c'était le A1 et que le A1. Après c'était A1, A2. Ce qu'ils ont fait. Et donc à partir de là on a créé un espèce de cours en fonction, en parallèle avec Speexx, c'est-à-dire le contenu des 2 premières unités de Speexx, et bien, nous notre première unité elle se référait à ça. Qu'il y ait un..., pour les étudiants que ce ne soit pas un peu bizarre, d'avoir

quelque chose de complètement différent qu'on avait nous déjà sur le campus virtuel.

19. O.K. Et dans chacune de vos unités, les étudiants doivent être capables de produire quelque chose à l'oral, l'écrit.

20. Enseign. 1 : Exactement... Alors heu, dans chaque unité on a essayé de faire : explication grammaticale, mais heu en relation directe avec par exemple une CO. Alors effectivement c'est essentiellement de la compréhension puisque nous on n'a pas eu le temps, et heu, et après on ne nous a pas donné d'autres possibilités, jusqu'à maintenant peut-être, de travailler, comment faire travailler l'étudiant la partie orale, l'expression orale. C'est plus de la compréhension que de l'expression. On a fait une tentative avec, comment il s'appelle ce truc Vokaroo mais le problème, surtout pour moi à l'époque, parce que c'est moi qui avait les 1.1, c'est que heu, ça a été un succès et j'avais peut-être 50 étudiants, par exemple. Ce qui est beaucoup, on-line. Ouf. Donc écouter 50 fois. D'abord, recevoir, que tous les étudiants le fassent, ils avaient des problèmes techniques, avec les ordinateurs. Il y a eu essentiellement des problèmes techniques. Ça a été notre grand problème. Ça n'a pas été notre cours en soi sinon, ça a été, pour la conception du cours problème technique ; ensuite moi je pensais que les étudiants qui s'inscrivaient à ce type de cours était des gens, des geeks, fanatiques de l'informatique. Malheureusement c'est pas du tout le cas, et très souvent on a eu le cas de gens qui savaient à peine utiliser un ordinateur. Donc, c'est vrai que les premiers temps, plus que répondre à des questions de cours (« comment se forme le passé composé ? » ou « j'ai pas compris ça »), c'était plus des problèmes : « mais pourquoi je ne vois pas cet exercice ? » « Pourquoi le truc... » Et c'était des problèmes... ton ordinateur, ton ordinateur, ton ordinateur...

21. Ça s'est résolu comment ? Avec le temps les étudiants...

22. Enseign. 1 : Oui avec le temps. Et avec beaucoup de patience aussi parce que parfois c'est carrément, c'était les profs. C'est nous qui faisons, qui disons : « bon essaie d'éliminer le cache de ton ordinateur » ; « Quel est l'ordinateur que tu as ? » ; « Est-ce que... »

23. Et à l'heure actuelle il y a encore ces problèmes.

24. Enseign. 1 : Alors non parce qu'on a tout modernisé, le Moodle est modernisé, pas nous directement, pardon, l'université et le Speexx s'est modernisé aussi. À l'époque Speexx ne pouvait être utilisé qu'avec des PC, il ne fonctionnait pas avec Mac. Parce que comme c'est une vieille plateforme, très très, qui n'avait pas été retouchée depuis je ne sais combien de millénaires. On pouvait pas.

25. D'accord, d'accord, d'accord. Heu... Au départ le dispositif était voué à être seulement à distance, non ?

26. Enseign. 1 : Oui exact.

27. Comment s'est prise la décision de faire un cours semi-présentiel ?

28. Enseign. 1 : Pareil, je ne me souviens plus, j'ai un problème de mémoire. Mais..

29. Mais est-ce que ça a été un besoin exprimé par des étudiants ou par rapport à...

30. Enseign. 1 : Non, c'est nous, je crois que c'est nous qui avons eu cette idée, en disant heu... pour pallier justement le problème de l'oral, de l'expression orale. Mais en fait, le fait de ne pas m'en souvenir, Fanny, je pense aussi, que c'est un truc, c'était assez naturel, pour moi, tu vois. Ça a pas été un traumatisme, ça a pas été un choc, ça a pas été traumatisant. C'était waouh. Et en plus moi j'aimais bien cette

idée. Si tu veux, le problème c'était qu'il fallait qu'ils nous donnent du temps, il fallait qu'ils nous donnent des heures. Mais heu... C'est le type de boulot que j'aimais bien et ça me changeait aussi. Donc je sais plus, Je crois que c'est entre nous, on s'est dit : « Pourquoi on propose pas un truc comme ça ? » Semi-présentiel, et donc ça nous permettra, en fait d'abord de connaître les étudiants, de les voir et après d'essayer de travailler l'expression orale, si c'est deux heures tous les 15 jours.

31. D'accord. Donc c'était en complément du à distance pour pallier au manque d'oral.

32. Enseign. 1 : Exactement. Parce que dans les cours à distance, heu... Il nous est arrivé d'avoir des gens qui vivent vraiment loin. Qui vivent, qui sont en Angleterre, j'en ai eu un qui était en Australie. C'est quand même l'objectif du on-line. Après le semi-présentiel, bon c'est des gens en général qui n'ont pas trop de temps.

33. Les contenus sont exactement les mêmes ?

34. Enseign. 1 : Exactement les mêmes contenus. Et donc, la seule différence, ce sont... ben, c'est qu'il y a un cours de 2 heures où on peut faire différentes activités, mais en général beaucoup plus axé sur l'expression orale.

35. D'accord. Heu, pour toi les points fort de vos unités didactiques, je parle pas de Speexx, de vos unités didactiques. Quels seraient les points forts et les points faibles ? Tu le pratiques depuis combien de temps ce...

36. Enseign. 1 : 5 ans peut-être. Je suis vraiment désolée. [*rires*] Je sais plus. Je sais plus. Vraiment. Plus de 5 ans peut-être. Je sais plus. Ben, j'étais à depuis le début. [*silence*] Alors, heu... Les points forts, moi je dirais, on peut tout améliorer. Mais je pense que pour un cours on-line, notre progression grammaticale, par exemple dans les contenus, je trouve qu'elle est pas mal. Qu'elle est... elle est pas si loin que... de ce qu'on fait en cours. Donc la progression, parce que pour moi c'est souvent ce qui m'intéresse le plus. Et après, je trouve que nos exercices sont pas mal. Mais c'est vrai que c'est très scolaire. Évidemment puisqu'on est derrière une machine, donc on n'a pas trop le choix. Donc heu, on a fait un glossaire, ça aussi c'était une bonne idée. On a vraiment essayé de faire des trucs, choses qui tiennent la route et intéressantes, mais là c'est vrai qu'actuellement il faudrait reprendre et puis moderniser tout ça. On essaie de le faire de temps en temps. Mais malheureusement là on nous donne plus du temps d'heures ne donne plus, on ne nous retire pas d'heures de cours justement pour pouvoir travailler là-dessus, et c'est ce qui fait qu'on négocie avec la nouvelle direction. Mais donc j'aime bien la progression, je trouve que les exercices sont pas mal, ils sont variés en général. Heu... L'avantage aussi, justement, de cette époque Internet c'est bien parce qu'on peut mettre pas mal de liens qui renvoient sur des vidéos, sur des choses qui existent déjà, qui sont de libre-accès.

37. Et qui sont authentiques, non ?

38. Enseign. 1 : Voilà, authentiques, des choses qui sont pas mal, qui sont bien faites, donc... Et rigolotes parce que c'est l'objectif aussi qu'ils s'amuse un peu. Que ça ne soit pas que des exercices de grammaire. On a mis des chansons. Heu, voilà. Par contre la partie d'expression orale, c'est que c'était trop galère, vraiment, pénible, trop de problèmes, donc on a lâché.

39. **Et pour en revenir au Vocaroo en plus des problèmes techniques, il y avait le problème des corrections qui...**
40. Enseign. 1 : Ben oui, ben oui.
41. **Comment tu faisais ? l'alphabet international ? Comment tu procédais pour corriger ?**
42. Enseign. 1 : Alors, non, non, non, nous, c'était même pas ça. C'était. En fait c'était un exercice qu'ils devaient faire et ils avaient pas vraiment [un] feed-back. Parce que comment tu veux faire ? C'est pour ça qu'on l'a laissé parce qu'on voulait vraiment faire travailler l'expression orale, mais c'est pas possible à travers la machine, en tous cas, sans voir l'étudiant, sans pouvoir communiquer oralement, directement...
43. **Sans interaction**
44. Enseign. 1 : Sans interaction c'est pas possible.
45. **D'accord, O.K. Au niveau de tutorat, c'est quoi le rôle du tuteur ? (18'10)**
46. D'accord alors, le on-line, unique, donc à distance où l'on ne voit pas l'étudiant. Euh, alors, là, moi, je fais une chose qui est pas un peu différente des autres, parce que j'ai créé un compte qui n'appartient pas à l'Université de Barcelone parce que c'est un autre serveur, et donc j'ai créé un gmail. Donc ils ont deux possibilités : nous avons des forums où ils peuvent s'adresser à tous les gens inscrits, et donc où un étudiant répond, où moi je réponds. Nous avons le mail qui est personnel, qui est plutôt pour les questions personnelles, et ensuite le tuteur qu'est-ce qu'il fait ? Il répond, il peut intervenir par mail, il peut intervenir dans les forums et puis il doit corriger la rédaction.
47. **O.K. Chaque unité didactique finit par une rédaction notée, non ?**
48. Enseign. 1 : Exactement, en fait, c'est le contrôle continu. Ils ont des exercices obligatoires par section et une rédaction obligatoire.
49. **D'accord**
50. Enseign. 1 : Et là oui, bien évidemment avec l'expression écrite là il n'y a pas de soucis, comme c'est écrit, nous corrigeons, nous pouvons donner des explications, etc, etc...
51. **D'accord**
52. Enseign. 1 : Là, il n'y a pas de soucis.
53. **Et en sachant que le cours donne droit à un niveau du CECR, A1 ou A2.**
54. Enseign. 1 : Oui, oui, oui, oui
55. **O.K. Donc on peut dire que le tuteur réagit plus aux questions des étudiants, non ?**
56. Enseign. 1 : Exactement, en fait le tuteur est là vraiment en dernier recours.
57. D'accord.
58. C'est l'objectif, c'est que ce soit assez, c'est qu'ils soient assez indépendants et puis quand ils ont besoin d'être rassurés... parce que souvent ce sont des questions qui sont déjà expliquées, des questions où l'explication est déjà donnée, mais alors l'étudiant il a zappé l'explication, il ne l'a pas relue. Souvent c'est ça. Souvent c'est plus faire, jouer le rôle de la maman que de problèmes, que de réels problèmes.
59. **O.K. Par expérience, ils communiquent plus par mail ou par forums.**
60. Enseign. 1 : Par mail. Dans mon cas. Dans mon cas. Alors que très souvent je leur dis : « mais ça pourquoi tu ne le mets pas dans le forum ». Non, c'est comme s'ils avaient un petit peu honte. Mais je crois que c'est la culture espagnole aussi, ça.
61. **Ah oui ?**

62. Enseign. 1 : Oui, je pense sincèrement. Ils sont pas très habitués à ça, peut-être que maintenant parce qu'ils ont, les jeunes sont plus habitués à ce type de communication, mais c'est vrai que ça n'était pas évident et maintenant, aujourd'hui encore, par exemple dans le premier cours là que je viens de faire, je me suis dit... mais dans le forum, il n'y a qu'une seule fille qui a posé 3-4 questions. Et une fille, une seule sur 29.
- 63. D'accord.**
64. Enseign. 1 : Et après j'ai reçu quelques mails perso où on me posait des questions qui étaient déjà répondues dans les forums.
- 65. Ah oui ?**
66. Enseign. 1 : Ah oui bien sûr !
- 67. Il y avait déjà des réponses aux questions...**
68. Enseign. 1 : Oui, oui, oui, oui.
- 69. O.K. Très bien. Au niveau du semi-présentiel, le rôle du tutorat change ?**
70. Enseign. 1 : Ah oui, alors là notre question, en tout cas, ma question, ma préoccupation c'était bon : qu'est-ce qu'on va faire pendant les deux heures où tous les 15 jours... parce qu'on se verra tous les 15 jours.
- 71. Deux heures tous les 15 jours, à la fin de chaque unité didactique.**
72. Enseign. 1 : A la fin. Exactement c'est le rythme qu'on a choisi. Euh, donc, le problème était le suivant : qu'est-ce qu'on va faire pendant ces deux heures ? Donc bien évidemment, ce qui pour moi, me semblait plus logique, c'est travailler uniquement l'oral. Alors ce qu'on faisait quand le cours commençait, c'était toujours bien évidemment de leur demander : « Est-ce que vous avez des questions ? Est-ce qu'il y a des choses que vous n'avez pas comprises du cours en lui-même ? » Alors des fois c'était aussi des questions techniques, encore une fois, et donc des explications, « Est-ce qu'il vous a manqué quelque chose ? » et donc, c'était la première petite partie, c'était répondre aux questions qui étaient plutôt personnelles des étudiants et puis après, c'était des exercices d'expression orale.
- 73. D'accord, sur le thème qui a été étudié.**
74. Enseign. 1 : Voilà, toujours en rapport avec ce qu'ils avaient vu. Une section c'est la présentation donc travailler les questions, qu'ils apprennent à se connaître aussi.
- 75. D'accord.**
76. Enseign. 1 : Et réutiliser, en fait, ce qu'ils avaient vu à l'écrit.
- 77. Donc une approche plus communicative, non ? Avec un objectif d'interaction.**
78. Enseign. 1 : C'était parler, parler, parler.
- 79. Avec un objectif d'interaction et de communication pendant les deux heures. Donc c'est ça le lien entre le à distance et...**
80. Enseign. 1 : Oh oui, la grande différence, effectivement, c'est bien l'expression orale, qui n'existe pas...
- 81. D'accord et le lien entre les deux dispositifs, dans les semi-présentiels, le lien entre le dispositif à distance et ce qui est fait en présentiel, c'est euh, ça démarre par les difficultés qu'ils ont eues, donc c'est formatif, non ? On est plus dans une évaluation qui est formative.**
82. Enseign. 1 : O.K.
- 83. Au niveau de la répartition distanciel / présentiel c'est du 76%-24%, c'est une grande grande partie à distance. Au niveau de la répartition des 4 compétences, donc on voit que l'expression orale seulement en présentiel et**

- sinon les autres compétences sont vues dans les deux cas, à distance et en présentiel où il y a des choses qui ne sont pas vues en présentiel.**
84. Enseign. 1 : Non en présentiel uniquement quand il y a une demande.
- 85. Ah d'accord, donc c'est expression orale et après à la demande de l'étudiant.**
86. Enseign. 1 : En tout cas, dans mon cas, c'était ça. C'est ce que j'applique. C'est toujours la première partie c'est bon : « Est-ce que vous avez des demandes ? Est-ce que vous avez des questions ? ». Donc ça pouvait être des questions purement grammaticales.
- 87. Oui, oui, oui, oui. En général c'est ce qu'il y a ?**
88. Enseign. 1 : En fait, moi pfff, ils n'avaient pas beaucoup de questions. Très souvent... C'était plus... Donc après, ce que je faisais, je ne sais pas pourquoi. Parce que moi après il y a la confiance donc il n'y a pas de soucis, mais très souvent ils n'ont pas eu de problèmes avec la plateforme, avec les contenus ils comprenaient bien. Et donc j' [accès] surtout l'expression orale, la correction de l'expression orale et donc à partir de leurs erreurs, me permettait à moi d'introduire des choses qui ne sont peut-être pas dans la machine [rires]
- 89. Oui, dans le plan de formation, non**
90. Enseign. 1 : Voilà, c'est-à-dire, il y a une partie, il y a un plan de formation, O.K. il y a ça, il y a aussi les besoins de chaque étudiant et aussi la vie réelle et donc le quotidien, travailler un petit peu le langage familier. Des choses comme ça qu'on n'a pas mises dans la plateforme, parce que le problème aussi avec la plateforme, c'est qu'on ne peut pas mettre... On s'est dit il faut absolument se limiter parce qu'ils ont un temps déterminé, et donc si on met trop trop trop d'informations, trop d'exercices, etc., ils vont paniquer parce qu'ils ont le Speexx aussi à faire. On s'est rendu compte dans les premier temps, au bout de deux ans à peu près, que peut-être on avait mis trop de trucs. Et c'est vrai qu'on n'en a éliminé quelques-uns. On s'est dit : « Hou, c'est peut-être un peu trop lourd. » Parce qu'en fait notre objectif c'est surtout de se débarrasser de Speexx, et que notre cours tienne la route tout seul, sans besoin d'une plateforme externe.
- 91. Dans la pratique, les étudiants utilisent beaucoup Speexx ?**
92. Enseign. 1 : Non, alors non. On s'est rendu compte que finalement... parce que ce qui est bien avec cette plateforme, c'est qu'on sait exactement qui rentre, combien de temps ils ont passé dessus, donc ils sont très très très fliqués dans Speexx. Et on s'est rendu compte que finalement, pf... Alors, est-ce que... Parce que le nouveau Speexx finalement est quand même assez attractif, je trouve. C'est pas non plus... Mais ça s'est modernisé, c'est des choses assez scolaires, mais c'est pas antipathique du tout. Alors, là, j'ai pas la réponse à ma question, c'est : « Est-ce qu'ils ne font pas Speexx parce que dans le campus il y a déjà assez de choses et donc, peut-être qu'ils n'ont pas le temps. Ou bien c'est parce que tout simplement ben voilà, ils préfèrent faire le campus, c'est ce qui est obligatoire. Ils se disent comme ça j'ai moins de travail.
- 93. C'est peut-être un peu moins direct, non ? Parce que c'est un accès par une autre plateforme, c'est plus...**
94. Enseign. 1 : C'est vraiment, ça dépend. Mais le grand pourcentage font très peu de choses sur Speexx.
- 95. D'accord.**
96. Enseign. 1 : La majorité des étudiants.

97. O.K. Au niveau de... On peut dire que la formation fonctionne. Le taux de réussite, le taux de...

98. Enseign. 1 : Oui parce qu'en général, en général, la majorité des étudiants, des inscrits vont jusqu'au bout. C'est vrai qu'il y a des gens qui abandonnent j'allais dire, mais il y a des gens qui ne commencent même jamais. Alors ce sont des gens qui ont payé (rires), c'est un truc que je comprends pas, mais bon c'est comme ça, qui ont payé et qui n'interviennent jamais, ne nous écrivent jamais, ne nous disent jamais rien. Non, non ils ont payé mais, euh.

99. D'accord. Les gens qui se présentent à l'examen ont l'examen.

100. Enseign. 1 : Oh oui, en général.

101. Il y a un taux de réussite de quasiment 100%, non ?

102. Enseign. 1 : Oui. Parce qu'il y a une sélection naturelle, ils s'auto-éliminent. Donc en général ceux qui se présentent, c'est parce que c'est ceux qui ont bossé, c'est ceux qui ont fait des efforts, et donc c'est ceux qui vont réussir.

103. D'accord. Donc c'est plus l'abandon qui euh...

104. Enseign. 1 : Oui, je pense qu'ils sont assez conscients quand même, s'ils ont rien fait, ils ont rien fait.

105. O.K. Euh... Au niveau de l'implication des apprenants pour ce genre de dispositif. Tu es satisfaite, tu trouves qu'ils s'impliquent suffisamment.

106. Enseign. 1 : Pf... Qu'est-ce que ça veut dire suffisamment ? Disons que ceux qui travaillent oui, les autres non. Moi, le seul doute, si tu me permets, parce que je crois que je ne l'ai pas dit tout à l'heure, je crois qu'on a parlé des avantages, mais moi, je, moi, je... Le grand inconvénient de tout ce type de plateforme, effectivement, c'est qu'on ne sait pas qui est derrière, c'est-à-dire qui fait les exos. Il m'est arrivé d'avoir à corriger des rédactions de niveau 1, par exemple, où je me dis : « là c'est pas possible, cette personne n'a pas pu le faire ». Mais, bon, comment le prouver ? On peut pas. Sauf l'année dernière où j'ai réussi à en avoir, à en attraper un, un petit jeune, là, qui avait même oublié d'enlever les remarques du copier-coller. Tu sais, des fois sur Internet, quand tu... tu as des trucs soulignés, ça t'envoie sur un glossaire, ça t'envoie sur des explications, et ben, il m'a collé ça le type. Alors je lui ai dit : « Écoute, qu'est-ce que tu fais ? » Et euh... Et puis voilà. Il m'a jamais répondu. Et puis, il a abandonné. Et cette année, pour l'anecdote. Pour l'anecdote. J'ai..., en niveau 1, aussi, en première partie. Une jeune fille donc qui m'envoie une deuxième ou troisième rédaction donc niveau 1. Une rédaction formidable, avec des mots soulignés. Alors, je lui réponds, je lui réponds : « Ben écoute, je ne sais pas pourquoi, pourquoi ces mots sont soulignés, je pense qu'il y a une partie... Je te raconte l'anecdote, parce que c'est, pour que dans quelle situation peut se retrouver le professeur. Des situations pas très claires. Moi je ne me suis pas sentie très bien, à ce moment-là. Donc je lui ai dit : « écoute, si c'est un copier-coller, je ne trouve pas ça normal, tu pourrais faire ça de manière plus discrète. J'ai pas été très violente dans ma remarque, mais bon, c'est quand même une remarque écrite. Et j'ai reçu deux jours plus tard une lettre de cette jeune fille m'expliquant qu'elle adorait le français, qu'elle avait déjà étudié le français, tout ces mots soulignés, c'était pour m'expliquer qu'elle avait réutilisé le vocabulaire qu'elle avait étudiée dans la section, dans les deux sections [...] Qu'elle avait travaillé, que balablaba, qu'elle cherchait donc sur Internet, etc, etc. Et ça, ça m'est arrivé sur mon courrier perso où elle m'a dit que vraiment, elle était très vexée. Non, vraiment

- ça a été... J'ai dit : « waouh, qu'est-ce que je fais ? » Donc bien évidemment, il faut croire l'étudiant.
- 107. Oui, oui.**
108. Enseign. 1 : D'ailleurs, ce que j'ai fait immédiatement c'est envoyer à mes supérieurs, à la coordinatrice en disant : « les filles, il m'arrive ça. Regardez ce qu'elle me dit, regardez ma réponse. » Donc j'ai répondu en disant que j'étais vraiment désolée, mais que on avait eu des cas justement de copier-coller, et que c'était dû malheureusement au fait de pas voir les étudiants, qu'on ne se connaissait pas, donc ce type de choses je lui ai demandé, bien évidemment, mille fois pardon, et qu'elle devait me comprendre aussi, et qu'en fait, elle avait très très bon niveau et que je ne comprenais pas trop ce qu'elle faisait en niveau 1. Voilà. Parce que le problème de ces plateformes, c'est que l'étudiant n'a pas de test de niveau, c'est-à-dire qu'il s'inscrit où il veut.
- 109. Il peut s'inscrire en A2 même s'il est débutant.**
110. Enseign. 1 : Exactement. Il peut s'inscrire là où il veut.
- 111. Donc d'accord.**
112. Enseign. 1 : Qui fait les rédactions ? C'est une question que j'ai eue souvent. Souvent je me dis c'est pas possible. Je suis sûre que c'est pas cette personne. Surtout quand c'est des petits jeunes. Je me dis j'y crois pas, j'y crois pas. Est-ce que c'est le père, la mère, la grand-mère ? Je sais pas. Mais c'est vrai qu'on est euh...pf... C'est un petit peu frustrant pour le prof parce qu'on a l'impression d'être un peu petit trompé et puis en même temps de tromper parce qu'on corrige, d'une manière plus objective possible, sans y croire vraiment. Il y a un truc, un petit peu, qui moi me met mal à l'aise dans ce type de situation.
- 113. D'accord. Tu crois que mieux connaître les élèves... en faisant...**
114. Enseign. 1 : Le face à face, oui, bien évidemment.
- 115. Mais tu penses que pour mieux connaître les élèves il faut forcément passer par le face à face. Tu penses pas que, par des activités dans les forums, par euh..., en animant des classes virtuellement.**
116. Enseign. 1 : Non, parce que moi, mon problème dans les forums et j'en ai souvent parlé avec les collègues, c'est ce que je t'avais dit tout à l'heure. Peut-être que maintenant, qu'à partir de maintenant les jeunes ont une autre mentalité, mais je trouve que les Espagnols ne s'impliquent pas beaucoup dans les forums. Ils aiment pas trop raconter leur vie. Ils aiment pas ça. Parce que c'est vraiment des choses. Des choses, par exemple, des choses très simples. Comme : « est-ce que je peux rendre ma rédaction en retard ? » C'est pas un problème. Non, ils posent toujours la question de manière personnelle. Et moi très souvent d'ailleurs aux questions que l'on me pose dans mon email perso, ce que je fais, c'est que je donne la réponse sur le forum. Mais depuis, moi, que j'ai commencé à faire ça, ils utilisent très très peu les forums. Ils aiment pas se raconter leur vie. Il y en a quelques-uns qui le font mais pas la majorité.
- 117. Et le rendre obligatoire ? L'utilisation du forum ? Tu...**
118. Enseign. 1 : Pf. Il faudrait que l'on prenne la décision toute l'équipe, mais c'est difficile. Pourtant ce serait simple parce que c'est vrai que quelqu'un qui est timide etc. À l'écrit, on est quand même cachés par la machine donc il n'y a pas de problème... donc euh,, Je sais pas. J'ai pas tellement réfléchi à...
- 119. O.K. Une dernière question, c'est possible, ouais, tu as le temps ? Alors euh, tu as trois casquettes non ? Tutrice, professeure et conceptrice.**

Ben déjà, c'est pas trop lourd ? Et, comment tu vois... Quelle est, pour toi, la qualité du tuteur, la qualité de... Comment se différencie... Quels est le point commun entre ces trois casquettes et quelles sont les différences ?

120. Enseign. 1 : Non, moi je trouve que c'est bien d'avoir les 3 casquettes. Le problème c'est que souvent, oui ben, il faut un regard externe. Heureusement on a toujours travaillé en équipe parce que c'est vrai que des fois on est tellement focalisé sur ce qu'on est en train de faire de grosses erreurs auxquelles on ne pense pas, qu'on ne voit pas. Euh, moi, ce qui m'a été utile aussi c'est que moi il y a 2 ans je me suis inscrite à un cours on-line en anglais. Pour voir comment marcher leur truc, pour avoir des idées. Et c'est formidable, formidable.

121. C'est le Cambridge, non ?

122. Enseign. 1 : Oui. Mais je trouve que c'est très très bien fait, parce que c'est très riche, il y a de tout. Mais bon, c'est pareil, l'expression orale, non. Elle est quasi-inexistante aussi. Mais si tu veux j'essayais de voir comment ça marche chez eux pour avoir des idées chez nous. Mais bon, on est toujours freiné, bloqué parce que c'est une machine. On a pas le face à face le côté humain où tu peux savoir si c'est l'étudiant qui a fait la rédaction. L'interaction n'est pas du tout la même.

123. D'accord, donc pas de problème avec les 3 casquettes, tu endosses les 3 sans problèmes.

124. Enseign. 1 : Non, non. Je crois que l'une enrichit l'autre et vice-versa. Moi ça m'a jamais posé de problèmes.

125. O.K. Très bien. Tu as des choses à ajouter.

126. Enseign. 1 : Euh là tout de suite non [...]

127. O.K. Merci [REDACTED]

Annexe 8c

Entretien semi-directif_ Enseignante 2

Entretien enseignante 2 (Tut. 2)

Professeure-conceptrice-tutrice

entretien du [REDACTED]

42'56

1. **O.K. O.K. [REDACTED], ça va.**
2. Enseign. 2 : Hum hum, tout va bien.
3. **Donc on est parti ! Donc pour commencer cet entretien où on est enregistrées donc, je voulais que tu me rappelles donc ta formation. Quelle a été ta formation et quand-est-ce que tu as commencé à être professeur de français ?**
4. Enseign. 2 : Euh oui, bon, ça remonte à très longtemps, mais bon je m'en souviens quand même. En fait je n'étais pas vouée à faire, à exercer cette profession. Je viens du monde du secrétariat, et je travaillais comme secrétaire, et puis par hasard, donc, je me suis installée, je suis arrivée, j'ai immigré, je me suis installée en Espagne. Et à partir de là ma vie a été bouleversée tout simplement. J'ai dû commencer déjà avec une famille aussi et j'ai dû me mettre à chercher un travail, ce qui n'était pas facile, n'ayant pas la nationalité, et n'ayant pas d'études supérieures, parce que j'étais allée jusqu'au bac seulement en France. Enfin j'avais fait un petit stage de formation pour perfectionner mes connaissances en langue anglaise. J'étais allée en Angleterre parce que je parlais assez bien l'anglais. Et donc voilà, j'ai débarqué ici et je me suis mise à chercher quelque chose, et je me suis vite rendu compte que, étant femme, heu, près de la trentaine et avec déjà un enfant, c'était compliqué. Donc j'ai décidé, enfin mon mari et moi en avons parlé, et j'ai décidé de me remettre à faire des études. J'avais déjà fait des études d'allemand en France, dans le cadre des études académiques habituelles, seconde langue, et donc à partir de là je me suis inscrite à l'École Officielle de Langues et c'est là en fait où j'ai commencé à m'intéresser à la langue profonde, enfin à l'enseignement de la langue plus qu'à l'apprentissage d'une langue que j'avais apprise comme tout le monde comme langue étrangère. Étant étudiante d'allemand, donc, j'ai fait les 4 années, là-bas, à l'École Officielle de Langues et de là je me suis dit que ça ne me donnerait aucun diplôme pour enseigner, autant entrer par la branche normale et m'inscrire à la fac de philologie. Donc j'ai fait des études ici de philologie germanique, enfin de philologie générale, et après axées les 3 dernières années, à cette époque ça se faisait en 5 ans, donc j'ai fait les 5 années, et après j'ai fait une sixième année pour décrocher le diplôme d'aptitude pédagogique nécessaire et indispensable pour pouvoir enseigner. Et quand j'ai présenté ma candidature parce que l'école avait besoin d'un prof de français, comme à ce moment Sylvie travaillait déjà dans la section et faisait partie du jury en fait qui recevait les candidatures. Donc elle a vu, on s'était connues à

travers la faculté de philologie parce qu'elle faisait des matières spécifiques pour ses études, elle aussi, perso ; et on s'est connues à cette occasion, et elle avait vu mon CV, elle a tout de suite été surprise, elle s'est mise en contact avec moi, et puis, je suis rentrée comme tout le monde, c'est-à-dire passer un entretien devant le jury, et on m'a prise pour le français parce que j'avais le diplôme d'allemand, et j'étais native française, tout simplement.

5. D'accord.

6. Enseign. 2 : Mais sinon, moi, mon objectif principal, c'était d'enseigner l'allemand, c'est clair.

7. D'accord.

8. Enseign. 2 : Mais donc j'enseigne le français, parce que voilà. Et j'en suis très contente parce que j'ai appris quelque chose, que j'aurais sûrement pas découverte si je n'avais pas fait, exercé cette profession. Donc je suis contente quand même. Et puis, je voulais faire quelque chose avec les langues, depuis très jeune. Soit de la traduction, soit quelque chose. Mais c'est vrai que c'était déjà. J'avais déjà cette idée de travailler, peut-être pas dans l'enseignement mais dans les langues.

9. D'accord.

Quelle année à peu près l'année où tu es entrée à l'école ?

10. Enseign. 2 : Je suis arrivée ici en 1978, j'ai dû entrer dans les années 1982-83.

11. Donc ça faut euh... Tu as vraiment beaucoup d'expérience en tant que prof de français.

12. Enseign. 2 : Bah non, 82-83, je suis entrée pour faire des études à l'université. Mais je suis entrée ici, je suis entrée ici en 1992, oui, je suis entrée en 1992. Et je suis entrée par le biais de l'école d'hôtellerie de Sitges. À l'époque, l'école de langues donnait des cours à Sitges deux fois ou trois fois par semaine. C'est Hélène, une ancienne collègue, qui les donnait ces cours, et donc qui se déplaçait ; et au bout de deux ans, je crois qu'elle l'a fait deux années consécutives, et la troisième année ils avaient besoin de quelqu'un d'autre parce que bon c'était pas suffisant, il y avait un peu plus de demande sur place, et donc je suis entrée comme ça, je suis entrée pour un semestre, en allant uniquement à Sitges donner des cours ; donc c'est complètement différent de la dynamique...

13. Oui, parce que c'est sur objectifs spécifiques, non ? C'était de l'hôtellerie...

14. Enseign. 2 : Oui, c'était plus hôtellerie-restauration. Mais, non, c'était quand même général. On travaillait aussi avec des livres et c'était du français à titre général, mais c'était différent parce que les étudiants étaient différents, le niveau n'était pas le même et la motivation surtout n'était pas la même. Ils auraient dû, en principe en avoir une très bonne. Mais en fait, c'était pas vraiment le cas. Ils étaient plus souvent à la plage et il fallait aller les chercher comme des enfants de maternelle, très souvent, pour venir dans la salle de cours, et suivre le cours de français. Mais bon, ils faisaient la même chose avec l'anglais, l'italien. Parce que d'autres collègues y allaient aussi bien évidemment avec euh, et donner des cours d'anglais, d'italien et d'allemand, et c'était le même... On faisait des commentaires entre nous, entre collègues et on s'est aperçu que c'était le même comportement, non, d'une manière générale. Non, mais c'est une école qui est sponsorisée par beaucoup de grandes entreprises. Les enfants, les jeunes étudiant aisément, on va dire, parce que papa et maman on de l'argent, donc c'est vrai qu'en général ils sont moins motivés, ils font moins d'efforts.

15. O.K. O.K.

16. Enseign. 2 : Donc je suis entrée comme ça.
17. **Donc si tu es rentrée en 92, tu as connu directement l'introduction des nouvelles technologies dans... à l'école. Tu te rappelles un peu.**
18. Enseign. 2 : Oui, exact. Ça s'est passé de manière progressive en fait. C'est pas venu comme ça tout d'un coup. En plus, j'ai quand même l'impression, avec le recul, maintenant, que l'école s'y est mise un peu tard. C'est-à-dire qu'elles étaient latentes, on en entendait parler, comme les TBI, toutes ces petites choses avec lesquelles d'autres écoles travaillaient déjà et nous, elles ont été introduites, mais vraiment progressivement, petit à petit. Ça s'est fait assez lentement. L'histoire des cours en ligne, par exemple, etc. des plateformes virtuelles, c'est venu mais quand c'est venu, on s'est vu un peu tous devant le fait accompli, ça n'a pas été introduit de manière douce et progressive en préparant, en formant le personnel, etc.
19. **Oui, ça a été imposé.**
20. Enseign. 2 : Ils l'ont fait. Oui, plutôt. Et puis ils l'ont fait un peu à la va-vite, un peu précipitamment ; ce qui fait qu'on a été pris un peu de cours, moi je dirais qu'on a été pris un peu de cours et je pense que les collègues coïncident aussi avec moi. Pour la préparation des cours en ligne, par exemple, on n'avait vraiment aucune formation. Absolument aucune, donc c'était vraiment l'aventure. L'aventure... On savait plus ou moins nous ce qu'on voulait, on savait ce que l'école prétendait faire, mais après le comment, comment le mettre sur pied ; ça a été très compliqué mais plus au niveau technique, en fait, qu'au niveau pédagogique. C'est un peu ce qui a gêné, ce qui a bloqué, un peu, ce qui a freiné l'évolution.
21. **D'accord. [...] D'abord, il y a eu les campus virtuels, non, qui ont été associés au cours.**
22. Enseign. 2 : Voilà. [...] En fait on avait un dossier, en fait comment ça s'appelait, c'était pas un campus, c'était des dossiers électroniques. On a commencé avec un système de fichiers, de dossiers électroniques qui se sont transformés ensuite en campus, plateforme, et après on en est arrivé où on en est actuellement. Mais c'était pas... On a eu des formations, je ne peux pas dire le contraire. Mais, on les a eues un peu à contre-courant, un peu tard. Ce qui fait que voilà, on a été obligées de s'adapter dans l'urgence et puis de travailler un peu un peu sans savoir trop comment on allait y arriver, on savait pas trop où on allait, c'était un peu l'aventure.
23. **Parce qu'en plus il y a eu la mise en place des formations tout à distance, ça a été l'étape d'après.**
24. Enseign. 2 : Ouais.
25. **Ou ça a été très rapide, non ? Vous avez dû trouver une plateforme...**
26. Enseign. 2 : Oui, et alors on s'est mis, tout le monde s'est mis à étudier plusieurs plateformes. En fait, on avait déjà reçu quelques références sur une que les Anglais ont utilisé par la suite et continuent d'utiliser je crois. Mais ça ne convenait pas pour le français, ça ne convenait pas pour l'anglais, pour l'italien je crois, donc ils ont décidé de chercher ailleurs. Les Allemands ont fait la même chose que les Français. Donc on a étudié de notre côté. Tout le monde regardait un petit peu, analysé les plateformes et ben critiquait, pesait le pour et le contre, prenait des notes. Et on a eu des réunions pour mettre tout ça en commun. Mais dans l'ensemble c'était quand même décevant. Parce que soit les plateformes n'étaient pas actualisées, c'est ce qui se passe en ce moment avec une autre, quand on veut en regarder une autre, soit ça ne pouvait pas s'adapter en fait aux contenus que nous avions, soit c'était vraiment, pf, pas d'une autre époque, mais déphasé.

27. D'accord, quand tu dis que ça ne pouvait pas coller aux contenus, tu parles des contenus pédagogiques.

28. Enseign. 2 : Ben oui parce que oui voilà. Les contenus pédagogiques. On avait quand même des contenus qui sont quand même révisés périodiquement et on ne pouvait pas adapter ces contenus totalement, il fallait toujours faire un travail, un double travail en fait pour essayer de faire coller certaines unités de cette plateforme à nos contenus par niveau. C'était difficile.

29. Tu es satisfaite du choix de Speexx ?

30. Enseign. 2 : Euh, Ben Speexx, je vais dire que c'était ce qui était le mieux parmi le pire. Euh, non, on en était pas toutes extrêmement satisfaites, mais c'est vrai que ça réunissait quand même une bonne partie des conditions qu'on avait établies dès le départ. Donc, ça respectait une progression, euh les exercices étaient quand même assez bien travaillés, des exercices assez méthodiques, des exercices assez variés. La plateforme dans l'ensemble, elle est gérable, mais après c'est vrai qu'après il y a eu une nouvelle version qui a été rectifiée, actualisée. Après, il a fallu faire d'autres changements pour que ça colle, et puis, je pense que c'est, parmi celle que nous avons regardé., de loin c'était la meilleure.

31. D'accord. Mais quand même vous avez tout de suite vu la nécessité...

32. Enseign. 2 : Mais on a eu le besoin de compléter parce que ce n'était pas suffisant. On ne pouvait pas laisser uniquement cette plateforme pour les étudiants, soit semi-présentiels, soit en ligne. Il fallait c'est pourquoi on s'est dit on va créer ces programmes en fait. On a commencé par le 1, par le niveau 1, bien sûr, c'est celui qui avait le plus de demande.

33. Et au niveau de la conception de ces programmes, tu te rappelles comment ça s'est passé, comment vous aviez procédé, ou...

34. Enseign. 2 : Euh... comment on avait procédé ? En fait, comme je te disais, c'était difficile d'organiser la manière de travailler. Les pas à suivre on les avait plus ou moins, mais c'était difficile de se partager les tâches en fait. Ce qu'on a fait c'était plus global et que tout le monde, en fait, travaillait mais différent, mais on ne travaille pas chacun sur une partie. On a essayé d'abord de concevoir un plan, euh... par module. On savait que telle section ou tel module correspondait à telle ou telle partie travaillée dans la plateforme additionnelle, le Speexx, et à partir de là on savait qu'il fallait trouver, donc, des documents déclencheurs, des leçons proprement dites et où il fallait que l'étudiant observe des règles et à partir de là, déclencher des exercices, faire des chansons, faire une sorte d'activité additionnelle, compléter un savoir et un savoir-faire surtout.

35. Donc d'abord la conception...

36. Enseign. 2 : Compréhension orale. Donc tout ça, ça a été fait comme la structure en fait, le découpage. Et après, pour remplir toutes ces parties, c'est là en fait où tout le monde a travaillé aussi bien ici sur place, on faisait des réunions normales où on essayait de mettre en commun et, on en faisait d'autres, on ne faisait pas que des réunions, on faisait du travail individuel, chacun de son côté, comme ça chacun travaillait à sa manière pour apporter des choses qui nous paraissaient indispensables pour que la section tienne le coup et voilà... et que les étudiants puissent travailler [autonome] Parce que le but, c'est ça, qu'ils acquièrent des connaissances et un savoir-faire à partir de tous les exercices qui se trouvent sur la plateforme, sans avoir trop de doutes. Les doutes évidemment ils passent par le

forum de doutes, ils écrivent et le professeur est là pour soutenir, mais le but c'était qu'ils puissent avancer le plus facilement possible seuls.

37. O.K. Qu'il y ait une véritable autonomie.

38. Enseign. 2 : Voilà.

39. Au niveau... Tu dis que vous avez commencé par le plan des unités didactiques. Au niveau des unités didactiques, c'est quoi l'objectif, un savoir-faire communicatif...

40. Enseign. 2 : C'est... L'objectif... est... Je ne vais pas dire qu'il est dans les 6 sections, il est pas obligatoirement communicatif. Ça peut euh... compléter dans le... Je n'ai plus en tête tous les cours en ligne, mais à la base, c'était un ensemble de savoir-faire qu'on demandait à la fin de chaque section, et ça se terminait généralement par un exercice, donc ils ont des exercices d'écoute et ils ont des exercices de compréhension lectrice, ils travaillent un peu comme un cours plus traditionnel les 4 compétences que l'on requiert, que l'on demande dans les examens officiels de tous les programmes internationaux.

41. D'accord. Si je voulais résumer, je pourrais peut-être dire que vous avez puisé de votre savoir-faire en présentiel pour pouvoir l'appliquer à distance.

42. Enseign. 2 : Aussi. Bien sûr. Le présentiel nous a quand même bien aidé pour la progression, surtout. Pour la progression parce que la progression, elle varie dans toutes les méthodes, même si maintenant les méthodes, elles se cadrent, elles s'harmonisent l'une sur l'autre, euh... à la base c'était pas le cas. On voyait beaucoup de différences entre les différentes méthodes. Au début, quand j'ai commencé à travailler, je voyais que parmi tous les livres dont nous disposions, il fallait toujours faire très attention parce qu'au niveau des temps verbaux par exemple, on introduisait le subjonctif, je me souviens, il y a des années où le subjonctif apparaissait la première année de cours. Dans le A1 on avait déjà le subjonctif. Chose qui est absolument. Évidemment les contenus ont été revus depuis et heureusement il y a eu beaucoup de changements, non. Donc euh, avec les cours en ligne on s'est heurté à ce problème aussi. Donc il fallait qu'on puise sur ce que nous-mêmes nous faisons et les exigences aussi du système et des différents examens qui se sont aussi, qui ont été revus d'une année à l'autre. Les examens officiels, on est obligés aussi de les suivre de près, pour évoluer, et puis pour rectifier les choses qui ne fonctionnent pas toujours très bien.

43. O.K. Et toi personnellement tu es satisfaite du dispositif tel qu'il existe maintenant.

44. Enseign. 2 : Euh... Je suis satisfaite.

45. Ça fait 5 ans, non ?

46. Enseign. 2 : Je suis satisfaite, principalement, je suis satisfaite. Euh, moi je reprocherais peut-être le fait de devoir passer par du travail fait, une plateforme créée en fait par l'équipe de profs et de devoir la compléter avec une plateforme virtuel parce que pour des raisons techniques déjà, ça pose un petit peu de problèmes au niveau du démarrage, parce que les étudiants ne reçoivent pas toujours le code à temps. Donc ils sont obligés de démarrer avec notre plateforme avant de pouvoir accéder à la plateforme Speexx qui complète, donc c'est un peu gênant parce qu'il y a un décalage à la base, à chaque fois qu'ils s'inscrivent au cours. Et puis d'autre part, je pense que, évidemment c'est gênant du point de vue financier, parce que ça représente des frais pour l'école qui doit payer une somme mensuelle pour chaque étudiant, pour qu'il puisse, voilà, accéder à cette plateforme

de l'extérieur. Tant que nous je pense que, en complétant, c'est ce qu'on envisage de faire d'ailleurs maintenant, en complétant nos plateformes telles qu'elles existent maintenant, nos cours, on pourrait très bien régler, je pense, honnêtement, qu'on pourrait arriver aux mêmes résultats.

47. Et dans la pratique les étudiants utilisent la plateforme additionnelle ?

48. Enseign. 2 : Alors, oui ils l'utilisent, mais moi je dirais, d'après les contrôles que j'ai faits pendant ces années, ils l'utilisent nettement moins que le campus virtuel, que le campus des professeurs de l'EIM. Mais nettement moins, ça veut dire que dans... Moi je dirais peut-être une proportion de la moitié. La moitié la consulte régulièrement et suivent la progression proposée par Speexx et l'autre moitié la consulte sporadiquement et, de temps en temps, quand ils voient qu'ils ont besoin de compléter ou ils ont des doutes, ils vont aller chercher sur Speexx, mais les étudiants qui suivent de A à Z le programme proposé par Speexx, je pense pas que ça dépasse plus de la moitié. Dans le cas, des cours que j'ai donnés.

49. Ça peut quand même s'expliquer par le fait que les exercices obligatoires sont sur la plateforme de l'école, non ?

50. Enseign. 2 : Voilà. Et puis ça représente quand même aussi un boulot, un travail. Moi je pense que c'est le handicap du temps. Du manque de temps. Il faut pas oublier que les étudiants maintenant ils sont quand même très sollicités par toute sorte de tâches. Ils travaillent par ailleurs. S'ils choisissent cette version de cours en ligne, c'est précisément parce qu'ils ont peu de temps. Et ce temps, ils doivent l'organiser et travailler quand ils peuvent, quand ils ont une disponibilité. Donc, c'est plus difficile pour eux de faire effectivement tout... 2 unités de la plateforme Speexx et en plus de faire tout le module, toute la section proposée par le campus virtuel. Donc à mon avis, c'est une question, manque de temps aussi.

51. Pour cette formation à distance, on dit que c'est 100 heures, non et en semi-présentiel on dit que c'est 24h de présentiel et 76h à distance. Tu penses que ces horaires, enfin que ce nombre d'heures est réaliste ?

52. Enseign. 2 : Non, moi je pense que dans la pratique, je pense que les heures présentiels devraient être supérieures.

53. D'accord.

54. Enseign. 2 : Ce n'est pas suffisant. Ce n'est pas suffisant pour le simple fait que si on veut revenir, c'est ce qu'on fait, lors des séances présentiels, on est obligées de revenir sur des points qui posent des problèmes, on est obligées de pratiquer la tâche, la question de la communication orale. Ça c'est le grand péché des cours en ligne. Et la communication orale, ils ne peuvent l'obtenir qu'à travers les cours présentiels. La plupart d'entre eux parce qu'ils n'ont pas toujours l'occasion de pratiquer la langue avec soit des amis, soit quelques chats, d'accord, mais ça reste à distance. Donc le vis-à-vis, la communication directe, elle n'abonde pas en général.

55. D'accord, comme si on parle d'une répartition des 4 compétences, l'expression orale, elle est surtout travaillée en présentiel.

56. Enseign. 2 : Oui, moi aussi, je pense que c'est. On essaie bien, parce qu'ils ont des documents quand même authentiques, donc ils pratiquent bien la compréhension, ça ils la pratiquent bien. Et d'ailleurs sur Internet, ils ont énormément de matériels que certains vont chercher par ailleurs. Des personnes qui sont vraiment motivées, qui veulent avancer davantage, qui veulent aussi élargir un petit peu leur horizon, elles vont chercher ailleurs. On le voit bien qu'elles vont chercher ailleurs. Donc ils peuvent travailler cette compréhension mais après la communication proprement

dire, non. Ils le font à travers de cours de conversation avec des étudiants, ou, par le biais d'un autre système mais pas, mais pas directement. C'est difficile.

57. Au niveau de la plateforme Moodle, tu es satisfaite ? Qu'est-ce que tu utilises, toi de la plateforme Moodle.

58. Enseign. 2 : Euh, pf. Elle est trop rigide, à mon avis. Trop rigide, et comme elle est si rigide, ça ne laisse pas de place trop, ça ne laisse pas suffisamment de place à l'improvisation. On se heurte à des obstacles techniques en tout genre. Dans le style des corrections, par exemple, au moment des corrections, euh... Le système n'accepte pas toutes les formes de corrections proposées par les étudiants, toutes les possibilités de réponses des étudiants. Même si le prof a envisagé 4 situations, on va se retrouver dans la pratique avec une cinquième automatiquement. Et donc on est obligés de revenir en permanence pour introduire en permanence de nouvelles données, pour que le système Moodle fonctionne réellement. Sinon, ça nous oblige aussi à revenir individuellement sur chaque travaux et à remettre des points qui ont été supprimés par le système parce que la réponse était considérée comme fausse, parce que le système par exemple n'acceptait pas majuscules - minuscules, ou ne faisait pas la distinction ou faisait, pardon, faisait la distinction. Donc l'étudiant qui commençait une phrase par exemple et oubliait de mettre, même si on lui mettait bien dans les consignes, qu'il fallait commencer la phrase qu'il fallait terminer par un point, qu'il fallait commencer la phrase avec une majuscule, il avait du mal à le mettre en pratique, ou il oubliait tout simplement. Donc la réponse était comptée comme fausse.

59. O.k. Donc c'est plus aux questions

60. Enseign. 2 : C'est plus aux questions techniques que moi je dirais que le Moodle...

61. Au niveau des questions ouvertes, non ?

62. Enseign. 2 : Et des questions ouvertes.

63. O.K. où on peut jamais anticiper la multitude de réponses qui peut y avoir.

64. Enseign. 2 : Non c'est difficile. Voilà, voilà. Mais le système est quand même assez cadré. Moi Moodle, c'est pas assez de place à... Voilà, c'est pas suffisamment ouvert.

65. C'est pas assez souple.

66. Enseign. 2 : Voilà ça manque de souplesse.

67. Et après les outils comme le forum, le clavardage...

68. Enseign. 2 : Alors, le forum, j'en étais convaincu au départ, parce que j'étais... je vois bien l'attitude des étudiants en général. Je veux dire. Uh... que ce soit un article de journal, que ce soit un film, quoi que ce soit, on est tous confrontés à ce type de forums où les gens participent aisément, et puis donnent leurs opinions. Je pensais, à la base, vraiment, je pensais que les forums seraient très fréquentés, auraient beaucoup de succès, etc. Et je m'aperçois que, dans la pratique, en tout cas pour l'étude de la langue, euh c'est pas le cas. J'ai peu, moi, toutes ces années où j'ai des cours en ligne, j'ai peu de commentaires, par rapport au nombre d'étudiants inscrits. Il y a relativement peu d'interventions à travers les forums. C'est ce que je reprocherais un peu. Ils n'utilisent pas suffisamment le forum et c'est le prof qui les incite, qui les encourage en permanence, à travers précisément de... hein, de la communication interne, à travers le campus, qui les incite à faire davantage de commentaires, à communiquer entre eux, à expliquer quand ils ont des difficultés.

69. Mais il faut aller les chercher.

70. Enseign. 2 : Voilà. Il faut vraiment les motiver. Il faut vraiment les motiver.

71. **Donc on pourrait dire que le travail à distance se faire de manière isolé. Il n'y a pas de classe, il n'y a pas de classe virtuelle.**
72. Enseign. 2 : Oui. Voilà.
73. **Il y a des individus qui travaillent derrière un ordinateur. Ça reste...**
74. Enseign. 2 : Voilà. Ça reste quand même assez individuel.
75. **Ça reste...**
76. Enseign. 2 : Ouais, et ce sont pratiquement toujours les mêmes qui interviennent. Tout au long d'un cours, on voit souvent les interventions des mêmes personnes. Il y a tout un ensemble de personnes qui sont inscrit à un cours et qui ne vont jamais, pendant tout le cours, ils ne vont jamais intervenir.
77. **En général, la nature des interventions ?**
78. Enseign. 2 : Ben, la nature c'est souvent de l'ordre linguistique, quand même. Ils posent des questions sur des doutes qu'ils ont. Certains font des remarques assez pointues sur le lexique, hein, des remarques lexicales, aussi. Et puis après ce sont quelques détails pratiques sur le calendrier, par exemple ou quand l'examen final approche, si c'est un examen, s'ils se sont inscrits à un examen présentiel et qu'ils ont quelques soucis au niveau des contenus, comment ça va se passer, les démarches à suivre, etc. C'est un peu plus technique. Mais il n'y a pas énormément d'interventionS.
79. **O.K. Au niveau de ton tutorat. Tu es tutrice, non ? Tu as été tutrice de cours semi-présentiel et tu es actuellement tutrice de cours à distance. Il est différent le rôle de la tutrice à distance et de la tutrice en semi-présentiel ?**
80. Enseign. 2 : Elle devrait l'être, en principe, elle devrait l'être, mais je vois pas énormément de différences dans la pratique.
81. **Dans la pratique non**
82. Enseign. 2 : Non, parce que les étudiants continuent à considérer que quand ils voient une personne, ils peuvent obtenir une réponse déterminée à une question qu'ils se posent parce qu'ils vont voir la personne. Le semi-présentiel, ça les rassure, d'un certain côté parce qu'ils savent qu'une fois tous les 15 jours, le professeur va être là et qu'ils vont pouvoir poser leurs questions directement et obtenir une réponse, plus détaillée, on va dire... mieux expliquée. Et de ce fait, ils n'utilisent pas suffisamment le tuteur dans les cours en ligne.
83. **Si je suis ta logique, je pourrais même dire qu'ils l'utilisent moins qu'à distance, non ?**
84. Enseign. 2 : Oui
85. **Parce qu'à distance ils n'ont même pas le réconfort de se dire que tous les 15 jours...**
86. Enseign. 2 : Voilà, voilà.
87. **O.K. Et toi au niveau de ton rôle de tutrice, quelles grandes différences tu vois, parce que..., ce qui est quand même impressionnant dans votre cas, c'est que vous avez les 3 casquettes, donc conceptrice, tutrice et professeur. Entre la professeure et la tutrice, quelles grandes différences tu verrais ?**
(28 '02)
88. Enseign. 2 : Il n'y a pas de grandes différences dans la pratique. Cette différence, elle est bien marquée sur le papier, on va dire. Réellement, moi j'ai pas eu l'occasion de la mettre en pratique.
89. **D'accord. Donc, tu poursuis le même travail...**
90. Enseign. 2 : Oui, un peu....

91. Mais à l'écrit, mais de manière asynchrone.

92. Enseign. 2 : Un peu. Voilà, voilà, voilà. Mais, j'ai pas vraiment l'impression qu'il y ait une grande différence entre ces 2 rôles. Moi, honnêtement, non. C'est pareil, c'est un reproche que je fais parce que ça devrait être complètement différent. Les 2 rôles sont bien marqués à la base. Dans la pratique, non. Mais je crois que ça vient tout simplement du comportement de l'étudiant, pas du comportement du professeur qui joue ce rôle. C'est indépendant de notre volonté. Je ne sais pas si les autres ont la même impression, mais c'est ce que j'ai ressenti moi.

93. O.K. En tant que tutrice tu te connectes à quelle fréquence ? Tu te mets des dates, tu dis tous les 2 jours ou...

94. Enseign. 2 : Euh... En fait, ce que je préfère faire c'est... J'essaie de mélanger les 2 rôles, parce que comme je me rends compte que les étudiants mélangent un peu les 2 rôles. J'ai pas vraiment séparé non plus de mon côté, ce qui fait que moi le travail des étudiants, je vais consulter tous les jours. Mais bon parce que moi c'est une discipline que je me suis marquée donc à partir du moment où le cours commence, tous les jours je trouve le moment, à n'importe quelle heure du jour et peut-être pas la nuit, mais même tard le soir, je consulte le courrier, les interventions, le forum, les doutes, tout. Je regarde tout. Et donc si je dois intervenir en tant que tutrice, je le fais. Mais c'est pas quelque chose que j'ai programmé à la base, à l'avance.

95. D'accord, donc le tutorat il est plutôt réactif.

96. Enseign. 2 : Ouais, moi c'est en fonction, voilà

97. En fonction des besoins exprimés par les étudiants ...

98. Enseign. 2 : Des besoins exprimés par les étudiants. Donc j'ai décidé de le faire comme ça parce que j'ai vu que de leur côté il n'y avait pas non plus, je te dis, cette distinction entre les 2 rôles. Donc en fait je me suis adaptée aux circonstances et j'ai décidé que je le ferai de cette manière. Ça fonctionnait assez bien, parce qu'il y avait quand même ce suivi. Et parce que le suivi était rapproché. Je sais pas si j'avais fait par exemple deux jours sans réellement intervenir sur le cours, je pense que peut-être ça n'aurait pas fonctionné aussi bien.

99. Quand tu dis ça fonctionne, sur quoi tu te base, sur le taux de réussite des étudiants, sur leur progression ? (30'24)

100. Enseign. 2 : Ben ça ça fonctionne, oui, je dirais que ça fonctionne parce que, on peut pas se baser sur un chiffre global d'étudiants, moi je me base plus sur plus le travail, l'intérêt, la motivation de l'étudiant. Donc si je considère ce groupe de personnes, je dis que ça fonctionne. Bien sûr ce sont comme les cours présentiels, si je mets de côté les personnes qui viennent qui ne dédient aucune attention à ce qui est dit, qui sont distraites à la première occasion, qui viennent de manière irrégulière, etc. donc le même principe, différemment, mais le même principe fonctionne ou existe un peu aussi avec les cours en ligne. Il y a les assidus, il y a les gens curieux, il y a toute une série de facteurs qui font que, avec ces gens-là, si toi tu donnes un maximum et tu réponds à leurs besoins, ça fonctionne effectivement. Ils progressent. Moi j'ai l'impression d'avoir eu des étudiants, qui ensuite, ont continué leurs études sous forme de cours présentiels et qui ont vraiment fait de gros progrès. Mais parce qu'à la base, voilà, ils étaient motivés, ils faisaient leur travail régulièrement, ils intervenaient, ils posaient des questions, il y avait cet intérêt à la base. Si cet intérêt n'existe pas, il est évident que les résultats, on ne les remarque pas tant.

- 101. D'accord. Quand tu faisais les cours semi-présentiels, comment tu faisais le lien entre le travail qui était fait à distance et le travail...**
102. Enseign. 2 : Alors comme en général, comme ils profitaient de la séance pour remettre la rédaction qui est, le travail qui est prévu à la fin de chaque section, normalement ils l'envoient à travers le campus. Mais très souvent eux profitaient, alors la moitié souvent l'envoyait de toute manière, et l'autre moitié la remettait, en main propre. Ce qui fait que, quand ils me l'envoyaient, de toute façon je n'avais pas le temps matériel d'avoir regardé toutes les rédactions et d'avoir noté et d'avoir fait une appréciation, donc c'était difficile de faire un résumé. Mais je profitais toujours de la séance suivante pour faire un commentaire assez détaillé sur tout ce qu'ils avaient envoyé, les travaux. Donc ça c'était une partie de la séance.
- 103. D'accord, donc du formatif sur les erreurs commises, les plus récurrentes, je suppose.**
104. Enseign. 2 : Oui, voilà. Après on faisait les points essentiels grammaticaux, on essayait de les développer, le point qui avait été traité à l'intérieur de la section, on essayait de le développer. À partir d'exercices, mais d'exercices pratiques, aussi bien écrits qu'oraux bien évidemment. On profitait un maximum de la séance présentielle pour travailler la communication. Donc ils travaillaient des jeux de rôles, je préparais toujours des jeux de rôles et la partie grammaticale, on essayait de l'introduire à l'intérieur des jeux de rôles, bien sûr. .
- 105. Ils réinvestissaient.**
106. Enseign. 2 : Ils réinvestissaient ce qu'ils avaient vu tout au long des 2 semaines, ça se passait normalement comme ça et après j'essayais toujours de laisser la place, la dernière partie du cours, on la laissait pour les doutes, les questions et problèmes en tout genre, qu'il fallait, voilà, éclaircir. Et on corrigeait la phonétique surtout, la phonétique occupe aussi une place importante dans la séance parce que, justement, on s'apercevait que comme c'est un point qui est peu travaillé dans le système des cours en ligne, ils avaient besoin de le développer un maximum pendant la séance.
- 107. D'accord. Au niveau du groupe-classe, du groupe d'élèves est-ce qu'il y avait une différence notable entre le groupe semi-présentiel et les gens qui assistent à 2 cours par semaine. Est-ce qu'on voyait que dans le groupe...**
108. Enseign. 2 : Bon, au départ, effectivement, les 2, je vais dire que les 2 premières séances présentielles, comme ils se connaissent à travers l'ordinateur seulement, même l'image qu'ils ont placée de leur physique, etc. ou de leurs quelques commentaires à travers le forum, mais ce n'est pas suffisant, bien évidemment. Il y avait comme un sentiment de gêne, non, au départ. Le premier, bien, les gens ne se connaissent pas bien, donc ils sont un peu plus réservés, un peu plus timides dans la communication. Surtout les niveaux de base, les niveaux 1, normal, donc ils ont peu de moyens déjà pour parler et en plus ils ne se connaissent pas, donc on remarque quand même la différence par rapport aux cours où ils se retrouvent 2 fois par semaine, parce que 2 fois par semaine, ça fait 4 séances en 15 jours. Et au bout de 4 fois on voit déjà les gens connaissent l'autre, ils savent s'adresser à lui en utilisant son prénom, donc ça facilite la communication, tandis qu'avec les cours semi-présentiels, ça ne se passe pas ainsi, il faut attendre plus ou moins 1 mois, au moins les 2 premières séances pour que les gens, les étudiants commencent un peu à mieux se connaître et à se lâcher un petit peu, à se sentir plus à l'aise.

- 109. D'accord. L'implication des apprenants, elle est satisfaisante ?**
110. Enseign. 2 : Ben, c'est ce que je disais tout à l'heure, moi je dirais que c'est un peu le même principe, peut-être c'est accentué avec les cours en ligne, parce qu'ils manquent encore plus de temps, donc à la base ils s'inscrivent à des cours en ligne, en pensant, hein ou des cours semi-présentiels en pensant que ça va leur laisser plus de temps et qu'ils pourront travailler par eux-mêmes, mais quelques fois les circonstances font que, ce sont des gens qui sont quelque fois chargés de famille aussi, qui ont d'autres d'obligations en plus du travail, et qui ne peuvent pas dédier autant de temps. Donc ils font les travaux en retard, ils sont un petit peu à la traîne tout au long du cours, donc ça ne facilite pas la progression. C'est un peu différent par rapport aux autres, parce que les autres ils assistent. Il y a toujours ceux qui manquent bien évidemment mais il y a quand même le gros du groupe assiste régulièrement, même avec un peu de retard, parce que ça c'est la caractéristique de l'Espagne, ils sont en retard, mais bon, manque de ponctualité ça c'est le problème. Mais en général, il y a une petite différence quand même. C'est plus difficile, à mon avis, c'est plus difficile avec les cours semi-présentiels.
- 111. Parce que assister aux cours, ça te garantit pas d'atteindre le niveau puisqu'il faut fournir un travail à côté qui est assez conséquent.**
112. Enseign. 2 : Bien sûr. Voilà.
- 113. Alors que dans l'autre formule si t'assistes aux cours, tu peux te débrouiller, tu peux, tu peux**
114. Enseign. 2 : Voilà. Et puis pour le professeur c'est plus simple aussi parce qu'on voit davantage la progression. Avec un étudiant qui n'assiste qu'une fois sur 4 à un cours, on a du mal à évaluer sa progression. On ne l'évalue qu'à partir de la moitié du cours, plus ou moins.
- 115. D'accord.**
116. Enseign. 2 : Donc c'est vrai que ça facilite la tâche le fait d'avoir des personnes en face de soi plus régulièrement.
- 117. Alors justement ces étudiants-là, en semi-présentiels, ils sont évalués donc par le contrôle continu mais aussi par une expression écrite et une expression orale, donc, à la fin du cours, enfin pour ceux que se présentent.**
118. Enseign. 2 : pour ceux que se présentent, en réalité.
- 119. Ouais. Est-ce-que tu vois des différences, toi, entre les écrits et les oraux hein, de ces gens-là et de ceux qui sont en présentiel.**
120. Enseign. 2 : Alors au niveau des écrits je dirais qu'il y a une différence simplement par le fait que certains des étudiants qui s'inscrivent à un cours en ligne, ils se présentent à un test au préalable et que certains ont un niveau supérieur à la base. Donc on fait face à des étudiants qui nous envoient des écrits qui sont bien supérieurs au niveau pour lequel ils se sont inscrits. Ça, ça m'est arrivé plus d'une fois, d'être surprise de la qualité, non, du travail, par rapport au niveau correspondant. Par contre, à l'oral, alors on peut avoir les 2 cas de figure en fait, des personnes qui ont, soit parce qu'elles habitaient près de la frontière, soit parce qu'elles ont eu un contact pendant des années durant, sont un peu plus âgés que la moyenne d'âge des étudiants qui assistent à nos cours et ont eu l'opportunité d'utiliser la langue française et ont des connaissances préalable et donc, viennent le jour de l'examen, ils se débrouillent assez bien, au niveau de la correction, de la fluidité, l'aisance et ils nous surprennent même des fois. Je me souviens avoir fait passer des examens oraux à des gens qui sont franchement forts, qui s'expriment

- bien, correctement. Et qui ont un grand lexique, qui se débrouillent vraiment bien. Mais on peut pas l'attribuer à tout le monde, non plus. C'est pas général, non plus, donc euh, la partie communication, c'est clair que, il y a une différence entre ceux qui assistent à nos cours et ceux qui ne viennent que à un cours semi-présentiel. Ils ont plus de mal, surtout les débutants, ils ont plus de mal à s'exprimer.
121. **D'accord, parce que ce que tu dis, c'est ceux qui réussissent mieux c'est ceux qui ont des antécédents, enfin des antécédents...**
122. Enseign. 2 : Oui, ceux qui avaient une base en fait et qui avaient effectivement qui avaient eu déjà, qui avaient déjà eu un contact avec la langue.
123. **Mais disons qu'à compétence égale, si je commence le cours en ligne et le cours en semi-présentiel**
124. Enseign. 2 : Oui, bien sûr. Mais ils ne commencent pas dans les mêmes conditions. Ça j'ai remarqué. Nos étudiants qui s'inscrivent à nos cours en ligne, ils ne commencent pas dans les mêmes conditions. Théoriquement, oui, parce qu'ils se sont présentés à un test de niveau et on les a placés dans un niveau déterminé, mais dans la pratique, on s'aperçoit que certains ont un niveau supérieur. Ils se sont inscrits à un niveau qui est inférieur à leur connaissance.
125. **À leur capacité. O.K.**
- a. **Dans l'ensemble t'es satisfaite des dispositifs ? Dans l'ensemble ?**
126. Enseign. 2 : Oui, oui dans l'ensemble oui. Il y a des petites choses ponctuelles comme je disais, questions techniques, etc., qui moi doivent être un petit peu revues, mais non dans l'ensemble je suis satisfaite. Je pense que c'est une manière, aussi une proposition qui est tout à fait valable pour les personnes qui effectivement sont très occupées, ont peu de temps libre et savent l'occuper intelligemment, parce que c'est aussi une manière d'apprendre, bien sûr, c'est une manière d'apprendre.
127. **D'accord.**
128. Enseign. 2 : Mais il faut la compléter avec d'autres choses, hein. Il ne faut pas se limiter. Je trouve que c'est très bien pour un type de personnes déterminées, ça correspond à un modèle de personne déterminée.
129. **D'accord, donc on a besoin de plus de motivation.**
130. Enseign. 2 : Oui. Non ! Ou la personne qui par elle-même aussi est très enthousiaste, elle a déjà un goût pour les langues bien prononcé et a vraiment envie, vraiment envie d'apprendre. Donc cette personne ira chercher par ailleurs, tous les moyens qui sont à sa disposition et, dans ce cas va avancer plus rapidement. Mais des étudiants comme ça on en a aussi dans nos cours présentiels.
131. **Oui oui bien sûr. Et les pistes d'amélioration, ce serait quoi pour toi ?**
132. Enseign. 2 : Les pistes d'amélioration ? Pourquoi ?
133. **Ouais. Que faire euh... Pourquoi ? Quels... Où on pourrait tirer pour améliorer les dispositifs. Qu'est-ce qu'on pourrait faire ?**
134. Enseign. 2 : Pour les cours en ligne toujours ? Ou les cours semi-présentiels ?
135. **Ouais, les semi-présentiels.**
136. Enseign. 2 : Les semi-présentiels, qu'est-ce qu'on pourrait faire ? Moi je pense que faire 2 séances au lieu d'une sur les 4. Moi je proposerais au lieu de 2 séances par semaine, faire 1 séance par semaine, présentielle.
137. **D'accord faire plus de présentiel.**
138. Enseign. 2 : Oui, oui

139. **Tu veux dire au lieu d'une tous les 15 jours, une par semaine ?**
140. Enseign. 2 : Au lieu d'une toutes les 2 semaines, en faire une par semaine.
141. **D'accord. Donc rendre le dispositif plus hybride.**
142. Enseign. 2 : Voilà.
143. **Faire quasiment un 50 50, non ? Parce que ça fait 48 heures...**
144. Enseign. 2 : Voilà pour les aider à, pour les aider à progresser vraiment et surtout pour la communication.
145. **D'accord.**
146. Enseign. 2 : Et puis pour les échanges, parce que c'est intéressant pour eux aussi de se voir face à face et de c'est plus agréable.
147. **O.K. Tu vois quelque chose à ajouter ?**
148. Enseign. 2 : Euh... Non, j'ai sûrement oublié des choses, mais...
149. **Oui, oui. Moi aussi j'ai sûrement oublié des choses mais...**
150. Enseign. 2 : Mais je pense que... J'espère avoir répondu à tes questions.
151. **Oui tout à fait, oui, oui, oui, oui.**
152. Enseign. 2 : Si tu voyais autre chose...
153. **Je te contacterai**
154. Enseign. 2 : Oui
155. **Mais à priori tu as, parfait, tu as. O.K. merci beaucoup.**
156. Enseign. 2 : De rien.
157. **Super, merci [REDACTED].**
158.

Annexe 9

Fiches apprenants cours présentiel

Lundi 5 mars 2018

1. **Correction des devoirs.**

En 2016 / il est né / Elle est née / Il est parti en France...

2. **Racontez votre week-end.** Qu'avez-vous fait ? Avec qui ? Le matin... après, ensuite, enfin... Demandez aussi à votre copain ce qu'il a fait.

3. **Grammaire : Depuis, pendant, il y a ?**



Observez : Fait ponctuel ou durée ?

Ils sont partis il y a quatre ans en Guadeloupe.

J'ai voyagé pendant deux jours.

Depuis ce jour, je ne l'ai plus quitté.

Exercice :

- a. Je suis malade une semaine.
- b. Ils sont partis..... deux mois.
- c. Il a vendu sa maison..... un mois.
- d. Sa maison est vendue..... un mois.
- e. son divorce, il sort beaucoup.
- f. Il a été absent..... une semaine.

Il y a indique un moment du passé <i>J'ai décidé, il y a 5 mois, d'étudier le Français.</i>	Depuis indique une durée incluant le présent de celui qui parle. <i>J'étudie le Français depuis octobre.</i>
--	---

4. **Lexique et grammaire : Connaissez-vous des marques françaises ?**

On fait les boutiques ?

Comment s'habiller pour aller en cours / au travail ? à la campagne ? en boîte ? à un mariage ? et se déguiser pour aller au Carnaval ?

Quel pantalon ? Quelle jupe ? Quels gants ? Quelles chaussures ?

Tu aimes ce pantalon ? Cette jupe ? Ces gants ? Ces chaussures ?

- Super ! bof ! pas mal ! sympa ! berk ! affreux ! moche !



Les couleurs : blanc, bleu, rouge, vert, jaune, noir, rose, violet, marron...

Foncé, clair... uni, à carreaux, à rayures, à fleurs, à pois...

Prochain cours : lundi 19 mars à 19h30 dans la salle S6

Quelques Vêtements

						Accessoires
						
						
						
						
						
						

ISLCollective.com

5. Pour partir en vacances à Ibiza ? Que mettre dans la valise ?
6. Les pronoms relatifs : qui que où (révision)
 Ex : J'aime bien les baskets que Marc porte aujourd'hui. Je veux les mêmes !
 Elles sont dans le magasin qui est à côté de la Fnac. C'est le magasin où tu peux trouver tous les modèles et toutes les tailles.
7. Oral : Acheter un vêtement dans un magasin.

Le prochain cours, nous organiserons un troc où chacun ramènera un objet qu'il veut échanger. Pour vous préparer : il faut lire un texte, faire des activités, choisir l'objet et écrire un petit texte pour le présenter.

Prochain cours : lundi 19 mars à 19h30 dans la salle 56 😊

Annexe 10

Grille d'analyse - Speexx

Présentation générale de la plateforme

Speexx

<https://portal.speexx.com/articles/157706>

Auteurs : Speexx

Dernière mise à jour : 03/2018

Langue(s) de l'interface : espagnol,

Analyse pédagogique

Langue cible : français

Registre de langue : Formel Oralisé

Public : Adulte

Niveau (CECR) : A1

Objectifs pédagogiques visés :

Compétence(s) : CO / CE / PE

Contenu(s) : Grammaire Lexique phonétique (dans le dossier phonétique, hors parcours)

Les activités

Parcours divisé en 24 unités à difficulté progressive.

Titres variés qui renvoient à

- des actes de communication (« Bonjour », « Rencontre », « Présentations », « Café », « Manger et boire », « rendez-vous », « Faire les courses », « À la gare », « S'orienter », « Au travail »)
- une thématique lexicale (« Origine », « Habitat », « Plage », « Temps », « Loisirs »),
- un aspect culturel (« Roquefort », « Chamonix », « Grotte Chauvet », « Camargue », « Côte d'Azur »)
- un point grammatical (« Être et avoir », « Substantifs », « passé ou avenir »).

Exercices autocorrectifs : QCM, texte à trous, appariement, remise en ordre

Les consignes sont claires

Evaluation des activités : autocorrection

À côté du parcours, des dossiers « grammaire » et « phonétique »

Aides

Traduction

Dossier grammatical

Dossier phonétique

Analyse de l'interface

Page d'accueil explicite, les objectifs pédagogiques ne sont pas explicites, fiabilité des ressources

Navigation

Facilité de navigation, localisation explicite

Les medias utilisés

Audio : dialogues fabriqués à fins didactiques de bonne qualité

Annexe 11

Grille d'analyse – campus virtuel

Présentation générale de la plateforme

Campus virtuel U.B.

<https://campusvirtual2.ub.edu/>

Auteur : EIM

Date de création : 2013

Dernière mise à jour : au fur et à mesure

Langue(s) de l'interface : français, espagnol, catalan

Analyse pédagogique

Langue cible : français

Registre de langue : Formel Oralisé

Public : Étudiants - Adulte

Niveau (CECR) : A1

Objectifs pédagogiques visés :

Compétence(s) : CO / CE / PE

Contenu(s) : Grammaire Lexique Phonétique (seulement 10 exercices sur tout le campus)

Les activités

Parcours divisé en 13 unités à difficulté progressive. Une unité se décompose en leçon, elle-même articulée en 4 temps : Découvrez, observez et apprenez (Lección), Exercez-vous Exercices complémentaires (libres), À vous maintenant évaluation continue, votre grammaire et autres outils. La leçon commence par un document déclencheur, presque toujours un enregistrement conçu par les conceptrices.

Exercices autocorrectifs : QCM, texte à trous, remise en ordre

Les consignes sont claires

Evaluation des activités : autocorrection et feedback pour la PE (en fin d'unité)

Dans chaque unité une vingtaine d'exercices, dont la moitié compte dans l'évaluation continu. .

Aides

Traduction (2 premières unités)

Dictionnaire

Glossaire

Aide linguistique : fiche de grammaire, liste de lexique

Analyse de l'interface

Page d'accueil explicite, Objectifs pédagogiques clairement énoncés dans les modules,
Fiabilité des ressources

Navigation

Navigation rendue difficile par le nombre important d'exercices présentés sous forme de listes interminables. Localisation explicite avec le menu

Les medias utilisés

Audio : dialogues fabriqués à fins didactiques de bonne qualité

Renvoi à quelques documents authentiques : vidéo, site internet et sites FLE.

Annexe 12

Unités du campus virtuel

Relation avec Speexx

Unité	Titre	Speexx
0	Prendre contact avec la langue, avec l'apprentissage	
1	Prendre contact avec les autres	0, 1, 2
2	Présenter et se présenter	3, 4
3	Parler de son environnement	5,6
4	Parler de ses activités, de ses loisirs	7,8
5	Parler de ses vacances, de ses projets.	9,10
6	Sortir, organiser des fêtes.	11, 12
7	Reprendre contact avec la langue, avec l'apprentissage, parler de ses habitudes ;	13, 14
8	Parler de son parcours scolaire et professionnel	15, 16
9	Savoir s'informer et informer / Faire les magasins	17, 18
10	Parler de vacances, de voyages, de thèmes culturels	19, 20
11	Savoir demander et donner / Parler cuisine	21, 22
12	Les derniers efforts : révisions	23, 24

Annexe 13

Questionnaire Apprenants - Analyse

Réponses : 8

sexe : F

Âge : 28 ans (moyenne)

Profession_Activités

Étudiants	3	37,5 %
Salariés -hôtesse -comptable - secrétaire -médecin -coordinatrice de projets éducatifs	5	62,5 %
Sans activité	0	

Études

Niveau	Filière
	psychologie
licence	direction et gestion d'entreprise
licence	gestion d'entreprise
Licence	droit et sciences politiques
	chimie
licence	philosophie
	pharmacie
master	biologie

Utilisation du français

travail	25%
personnel (loisirs, voyages)	25%
travail et personnel	50%

Objectifs d'apprentissage

communiquer	12,5%
revoir les bases	25%
connaître les bases – atteindre niveau 1	50%
Enrichir le CV	12,5%

Participation à un cours hybride : première fois: 100%

1) le cours semi-présentiel

- 1) ¿Êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ? (1 = pas du tout d'accord, 2 = en désaccord, 3 = ni l'un, ni l'autre, 4 = d'accord, 5 = complètement d'accord)

	Réponses individuelles								Moyenne
Je suis satisfait du cours en général	5	4	4	4	4	4	4	4	4,3
Les activités sont pertinentes dans le cadre de l'apprentissage d'une langue.	5	4	3	4	4	3	4	4	3,9
La quantité de travail demandée est appropriée	5	4	4	5	3	4	4	4	4,1
Moyenne / apprenant	5	4	3,7	4,3	3,7	3,7	4	4,3	4,1

2) Travail par compétences

Pour chaque compétences, indiquer si le travail a été très insuffisant (1) ou très suffisant (9)

Au cours du premier semestre

Moyenne

Expression orale	9	8	5	7	9	9	6	3	7
Compréhension orale	9	6	6	8	9	9	7	4	7,3
Expression écrite	8	8	5	6	8	7	8	8	7,3
Compréhension écrite	9	8	6	8	9	8	8	8	8
Moyenne par apprenant	9	7,5	5,5	7,3	9	8	7,3	6	7,4

sur la plateforme Speex :

Moyenne

Expression orale	nsp	7	6	4	5	5	7	5	4,9
Compréhension orale	nsp	6	5	4	5	6	8	5	4,9
Expression écrite	nsp	6	6	4	5	7	9	5	5,3
Compréhension écrite	nsp	6	6	4	5	7	9	5	5,3
Moyenne par apprenant	nsp	6,3	5,8	4	5	6	8,3	5	5,1

sur la plateforme Moodle :

Moyenne

Expression orale	9	8	4	7	9	6	8	5	7
Compréhension orale	9	8	6	8	9	7	8	7	7,8
Expression écrite	9	8	5	6	8	8	8	8	7,5
Compréhension écrite	9	8	6	9	9	9	8	8	8,3
Moyenne par apprenant	9	8	5,3	7,5	9	8	8	7	7,6

Pendant les classes présentielles

Moyenne

Expression orale	9	7	7	7	9	9	7	8	7,9
Compréhension orale	9	7	7	9	9	9	8	8	8,3
Expression écrite	7	7	6	8	8	9	9	5	7,4
Compréhension écrite	9	7	6	9	8	9	9	6	7,9
Moyenne par apprenant	9	7	6,5	8,3	9	9	8,3	7	7,8

3) Points forts / Points faibles

	Points forts	Points faibles
Cours présentiel	Professeure Peu d'élèves en cours	
Particularité hybride	Combiner travail / cours	
Activités	Variété	EO
Supports		Pas de dossier de grammaire
Implication		Contraignant, difficile d'être constant

1.1) La plateforme additionnelle : Speexx

4) Problème avec Speexx

Jamais	Rarement	Parfois (4-10)	Souvent	Très souvent	nsp
50%	12,5%	12,5%	12,5%		12,5%

- Résolus par courriel

5) La qualité du matériel proposé (1-5)

	Réponses individuelles								Moyenne
La qualité du matériel proposé est satisfaisante	np	3	4	3	3	4	5	5	3,9

6) L'utilité des contenus (1-9)

Compréhension orale	np	5	6	1	5	3	8	6	4,9	5,5*
Ex. autocorr. gramm.	np	5	7	1	5	7	8	7	5,7	6,5
Ex. autocorr. voc.	np	5	7	1	5	7	8	6	5,6	6,3
Ex. autocorr. Ordonner	np	5	7	1	5	7	8	6	5,6	6,3
Dictées	np	5	6	1	5	7	9	5		6,2
Moyenne par apprenant	np	5	6,6	1	5	6	8,2	6	5,4	6,2

* moyenne revue sans l'apprenant qui met « 1 »

1.2) La plateforme du campus virtuel

7) Problème

Jamais	Rarement	Parfois (4-10)	Souvent	Très souvent
62,5%	25	12,5%		

- Résolus par courriel ou en réinitialisant l'ordinateur

8) La qualité du matériel proposé (1-5)

	Réponses individuelles								Moyenne
La qualité du matériel proposé est satisfaisante	5	4	3	5	4	5	5	4	4,4

9) L'utilité des contenus (1-9)

Modules	9	8	5	9	9	8	8	8	8
Compréhension orale	9	8	5	9	9	6	8	7	7,6
Ex. autocorr. gramm.	9	7	5	9	7	8	8	7	7,5
Ex. autocorr. voc.	9	6	4	1	8	8	8	6	7,3
Dictées	8	7	5	9	9	8	9	8	7,9
Fiches de grammaire	8	7	4	9	9	7	8	7	7,4
Chansons	9	6	5	9	6	5	7	8	6,9
Forum présentations	7	4	5	5	6	7	8	8	6,3
Forum informations générales	9	6	6	7	6	9	8	8	7,4
Forum de doutes	9	6	6	7	6	9	8	8	7,4
Glossaires	9	8	5	9	7	8	9	9	8
Interventions tutrice	9	8	6	9	7	9	9	9	8,3
Corrections tutrices	9	8	7	9	8	9	9	9	8,5
Moyenne individuelle apprenants	8,7	6,8	5,2	8,4	7,5	7,8	8,2	7,8	7,6

1.3) Les cours présentiels

10) Satisfaction

	Réponses individuelles								Moyenne
Le matériel distribué est satisfaisant.	5	3	4	5	4	5	5	5	4,5
Les relations entre étudiants sont bonnes.	5	5	4	5	5	5	5	4	4,8
Les relations professeure / étudiant sont bonnes.	5	5	4	5	5	5	5	5	4,9
Moyenne / apprenant	5	4,3	4	5	4,7	5	5	4,7	4,7

2) Implication personnelle

11) Temps consacré à la formation

- Activités on-line				
+ de 5 heures	Entre 4 et 5 heures	Entre 3 et 4 heures	Entre 2 et 3 heures	Moins de 2 heures
		12,5%	62,5%	25%
Speexx				
+ de 4 heures	Entre 3 et 4 heures	Entre 2 et 3 heures	Entre 1 et 2 heures	Moins de 1 heure
			12,5%	87,5 %
Moodle				
+ de 4 heures	Entre 3 et 4 heures	Entre 2 et 3 heures	Entre 1 et 2 heures	Moins de 1 heure
		37,5 %	62,5%	
Production écrite				
+ de 2 heures	Entre 1 et 2 heures	Entre 30mn et 1h	Entre 15 et 30 mn	Moins de 15mn
		37,5 %	62,5%	

12) Degré d'implication (1-9)

7	8	3	7	8	5	8	7	6,6
---	---	---	---	---	---	---	---	------------

13) Autonomie - attente

Les ressources pour travailler en autonomie sont suffisantes	5	3	3	4	4	5	5	5	4,3
La formation correspond à vos attentes	5	4	3	4	4	5	5	4	4,3

14) Le travail a semblé difficile

oui	non	nsp
37,5%	62,5%	

15) Pourquoi c'était facile ou difficile ?

Facile	Difficile
Campus virtuel (2 fois) Cours Matériel Formation semi-présentiel	Maintenir la constance Prononciation Différence contenus P/D

Seulement 2 occurrences pour le campus virtuel, le reste 1 seule occurrence.

16) Vous pensez avoir progressé ?

oui	non	nsp
87,5%		12,5%

17) Quelles compétences

CE	EE	CO	EO
62,5%	62,5%	87,5%	25 %

18) Vous seriez disposé à réaliser des activités en groupe à distance et ne plus utiliser Speexx ?

oui	non	nsp
75%		25%

Annexe 14

Unités *FHL A1 / FHL intensive*

Nouveaux modules	Anciens modules
1_ Faire connaissance 13 heures	<u>Module 1</u> <i>Prendre contact avec la langue, avec l'apprentissage</i> <i>Prendre contact avec les autres</i> <u>Module 2</u> <i>Présenter et se présenter</i>
2_ Découvrir une ville 12 heures	<u>Module 3</u> <i>Parler de son environnement</i>
3_ Organiser une rencontre 13 heures	<u>Module 4</u> <i>Parler de ses activités, de ses loisirs</i> <u>Module 5</u> <i>Parler de ses vacances, de ses projets.</i>
4_ Partager des expériences 13 heures	<u>Module 6</u> <i>Sortir, organiser des fêtes.</i> <u>Module 7</u> <i>Reprendre contact avec la langue, avec l'apprentissage ;</i> <i>Parler de ses habitudes ;</i>
5_ Raconter ses expériences 13 heures	<u>Module 8</u> <i>Donner des conseils</i> <u>Module 9</u> <i>Parler de son parcours</i>
6_ Participer à un troc 12 heures	<u>Module 10</u> <i>Savoir s'informer et informer ;</i> <i>Faire les magasins</i>
7_ Raconter une expérience 12 heures	<u>Module 11</u> <i>Parler de vacances, de voyages, de thèmes culturels;</i>
8_ Faire le bilan 12 heures	<u>Module 12</u> <i>Savoir demander et donner ;</i> <i>Parler cuisine</i> <u>Module 13</u> <i>Les derniers efforts : révisions</i>

Annexe 15

Fiche pédagogique – séance présentielle 1

Unité 1 Faire connaissance

Scénario 1 *Premiers échanges, premières rencontres*

1_ Bienvenue dans le cours A1

✓ *Prêt·e·s pour le cours ?*

durée : 40 mn

Objectif : découvrir la formation

En groupe classe

L'objectif de cette première partie de cours est de présenter la formation afin de familiariser les étudiants à son fonctionnement. L'objectif étant de faire comprendre aux étudiants débutants ce qui les attend, il peut s'avérer judicieux d'utiliser leur langue maternelle pour s'assurer de leur compréhension.

Expliquez → le **calendrier**,

 → la **chronologie**, les **contenus** ainsi que les **modalités d'évaluation** :

un cours en classe tous les 15 jours, une unité tous les 15 jours, des activités autocorrectives en évaluation continue, 7 activités obligatoires liées à une tâche finale. Les compétences travaillées : la compréhension écrite et orale, l'expression écrite et orale, l'interaction écrite et orale. L'évaluation se compose du contrôle continue (60 %) et d'un examen final (40% : EE [20%]/EO [20%])

Insistez sur la motivation et l'implication requises et la nécessité de respecter la chronologie pour favoriser l'apprentissage de tous et garantir les interactions à distance. Incitez-les à planifier leur formation.

Faites découvrir les **outils techniques utilisés** :

 → *Moodle* **Vidéoprojecteur**

Naviguez dans le *Moodle* et montrez où sont situés le calendrier, la présentation de la formation, les unités et les principaux forums. Laissez 2 ou 3 étudiants utiliser *Moodle*. Selon les nécessités du groupe, y passez plus ou moins de temps.

 → les autres outils utilisés **Vidéoprojecteur**

Expliquez qu'au cours de la formation, plusieurs outils seront utilisés : *vocaro* pour enregistrer un audio, *padlet* pour échanger à l'écrit, *Voki* pour enregistrement des audios associés à des vidéos, *Wiki*, pour écrire en groupe. Montrez l'accès et le fonctionnement de ces outils aux étudiants et invitez-en quelques-uns à essayer.

✓ *Le français, langue de communication*

durée : 20 mn

Objectif : comprendre des consignes

Individuel / Binômes / gpe classe

La langue française peut être introduite à partir de là. Néanmoins, vous vous assurerez de la bonne compréhension des étudiants et vous n'hésitez pas à recourir à la langue maternelle si besoin.

 → Exercices sur les consignes en classe : *Tendances* p.15 n° 3 (binômes et corrections en groupe classe) ; *Tendances* p.15 n° 4 (classe entière)

→ Exercices sur les consignes à distance (voir fiche apprenant 1). Travailler à partir des consignes des exercices du *Moodle*.

✓ **Premiers échanges, premières rencontres** durée : 20 mn

Objectif : Comprendre le scénario 1 En groupe classe

Expliquez le scénario 1, les étapes pour réaliser la tâche finale qui se déroulera (échanger en français avec un autre étudiant), le cours suivant. Détaillez les modalités de travail et d'évaluation. Montrez dans le *Moodle* où se situent les différents éléments (feuille de route, exercices autocorrectifs, forum, excel, etc.)

Pause 10 mn

✓ **Bonjour, comment ça va ?** durée : 50 mn

Objectif : Se saluer En groupe classe

Grammaire : les pronoms personnels sujets / l'article défini.

Conjugaison : l'article défini.

Phonétique : le rythme

→ Activités de *Totem 1* p. 16-17 n° 1-2-3-4-5-6-7

✓ **Les alphabets** durée : 40 mn

Objectif : introduire l'alphabet et l'API En groupe classe + Binômes

→ Activités de *Totem 1* p. 18 n° 4-5-6

→ API : visionnage de la vidéo : <https://www.youtube.com/watch?v=Dfwew0IOzP8>

Travail à partir de certains mots.

Avant de terminer le cours, rappelez aux étudiants ce qu'ils ont à faire avant le prochain cours, en leur rappelant les dates de rendu de la production orale sur *vocaro* et du tableau.

Annexe 16

Résumé du niveau A1 – CECR

- 1- Présentation générale du niveau
- 2- Parler
- 3- Écrire
- 4- Exemple de tâches

1- Présentation générale du niveau

Le niveau A1 « est le niveau le plus élémentaire d'utilisation de la langue à titre personnel – celui où l'apprenant est capable d'interactions simples ; peut répondre à des questions simples sur lui-même, l'endroit où il vit, les gens qu'il connaît et les choses qu'il a, et en poser ; peut intervenir avec des énoncés simples dans les domaines qui le concernent ou qui lui sont familiers et y répondre également, en ne se contentant pas de répéter des expressions toutes faites et préorganisées. » (p.32)

Niveau de compétence générale du niveau (p.25)

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

2- A1- Parler

- ***Prendre part à une conversation***

Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.

- Interaction orale générale :

Peut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections. Peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre dans le domaine des besoins immédiats ou sur des sujets très familiers.

- Peut comprendre un locuteur natif :
Peut comprendre des expressions quotidiennes pour satisfaire des besoins simples de type concret si elles sont répétées, formulées directement, lentement et clairement par un interlocuteur compréhensif.
Peut comprendre des questions et des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des consignes simples et brèves.
- Conversation :
Peut présenter quelqu'un et utiliser des expressions élémentaires de salutation et de congé.
Peut demander à quelqu'un de ses nouvelles et y réagir.
Peut comprendre des expressions quotidiennes pour satisfaire à des besoins simples de type concret si elles sont répétées, formulées directement, clairement et lentement par un interlocuteur compréhensif.
- Coopération à visée fonctionnelle (par exemple, réparer une voiture, discuter un document, organiser quelque chose)
Peut comprendre les questions et instructions formulées lentement et soigneusement, ainsi que des indications brèves et simples.
Peut demander des objets à autrui et lui en donner
- Obtenir des biens et des services :
Peut demander quelque chose à quelqu'un ou le lui donner.
Peut se débrouiller avec les nombres, les quantités, l'argent et l'heure.
- Échange d'information
Peut comprendre des questions et des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des directives simples et brèves.
Peut répondre à des questions simples et en poser ; peut réagir à des déclarations simples et en faire, dans des cas de nécessité immédiate ou sur des sujets très familiers.
Peut poser des questions personnelles, par exemple sur le lieu d'habitation, les personnes fréquentées et les biens, et répondre au même type de questions.
Peut parler du temps avec des expressions telles que : la semaine prochaine, vendredi dernier, en novembre, à 3 heures...
- Interviewer et être interviewé (l'entretien)
Peut répondre dans un entretien à des questions personnelles posées très lentement et clairement dans une langue directe et non idiomatique.

- ***S'exprimer oralement en continu***

Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.

- Production orale générale
Peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses.
- Monologue suivi : décrire l'expérience
Peut se décrire, décrire ce qu'il/elle fait, ainsi que son lieu d'habitation.

- S'adresser à un auditoire :
Peut lire un texte très bref et répété, par exemple pour présenter un conférencier, proposer un toast.

• *Aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée : critères d'évaluation*

Étendue	Correction	Aisance	Interaction	cohérence
Possède un répertoire élémentaire de mots et d'expressions simples relatifs à des situations concrètes particulières.	A un contrôle limité de quelques structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.	Peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication.	Peut répondre à des questions simples et en poser sur des détails personnels. Peut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections.	Peut relier des mots ou groupes de mots avec des connecteurs très élémentaires tels que « et » ou « alors ».

3- A1-Écrire

Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.

- Production écrite générale
Peut écrire des expressions et phrases simples isolées
- Écriture créative : Peut écrire des phrases et des expressions simples sur lui/elle-même et des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font.

- Interaction écrite générale : Peut demander ou transmettre par écrit des renseignements personnels détaillés.
- Notes, messages et formulaires : Peut écrire chiffres et dates, nom, nationalité, adresse, âge, date de naissance ou d'arrivée dans le pays, etc. sur une fiche d'hôtel par exemple.
- Traiter un texte : Peut copier des textes courts en script ou en écriture lisible. Peut copier des mots isolés et des textes courts imprimés normalement.

4- Idées de tâches

Le niveau A1 est le niveau le plus élémentaire d'utilisation de la langue à titre personnel – celui où l'apprenant est capable d'interactions simples ; peut répondre à des questions simples sur lui-même, l'endroit où il vit, les gens qu'il connaît et les choses qu'il a, et en poser ; peut intervenir avec des énoncés simples dans les domaines qui le concernent ou qui lui sont familiers et y répondre également, en ne se contentant pas de répéter des expressions toutes faites et préorganisées.

Les descripteurs qui suivent renvoient à des tâches simples et globales que l'on a classées au-dessous du Niveau A1 mais qui peuvent représenter des objectifs utiles pour des débutants.

- *peut faire un achat simple si il/ elle peut montrer du doigt ou faire un autre geste pour appuyer le référent verbal.*
- *peut dire et demander le jour, l'heure et la date.*
- *peut saluer de manière simple.*
- *peut dire oui, non, excusez-moi, s'il vous plaît, pardon.*
- *peut remplir un formulaire simple avec son nom, son adresse, sa nationalité et son état-civil.*
- *peut écrire une carte postale simple.*

Il s'agit là de tâches authentiques de la « vie réelle » en situation de touriste. En milieu scolaire, on pourrait penser à une liste différente ou complémentaire d'activités « pédagogiques » incluant les aspects ludiques de la langue, notamment à l'école primaire.

Annexe 17

Feuille de route scénario pédagogique 1

Unité 1 : Faire connaissance

Du 26 janvier au 9 février

Activité obligatoire 1 :

Premiers échanges, premières rencontres

Tâche finale : rencontrer votre binôme et faire connaissance

Travail en binômes : les binômes ont été constitués lors du cours du 26 janvier. Si vous étiez absent, allez sur le forum « Présentation : faites connaissance » et postez un message pour demander un binôme.

Étape 1 : du 26 janvier au 31 janvier :

1. Présentez-vous !

Enregistrez un audio d'une minute environ, puis postez-le sur le forum « Présentation : faites connaissance ». Créez un fil de discussion dans le forum avec vos nom et prénom.

Pour enregistrer votre audio, vous pouvez utiliser votre téléphone ou votre ordinateur. Faites attention à la durée de l'enregistrement (entre 45 secondes et 1mn30) et à la compatibilité du fichier (format mp3 conseillé).

Étape 2 : du 1^{er} février au 5 février

2. Écoutez et complétez

Écoutez la présentation de votre binôme et complétez le tableau « Le groupe de la classe », avec ses informations.

Si vous ne comprenez pas l'enregistrement et que vous ne pouvez pas remplir le tableau, envoyez un message sur le forum à votre binôme qui vous donnera des informations supplémentaires.

Pour accéder au tableau, copiez ce lien dans votre navigateur : https://ubarcelona-my.sharepoint.com/personal/fannyvittet_ub_edu/_layouts/15/guestaccess.aspx?docid=1b71c3911f14a4807aad0613db9cd3362&authkey=ASZGlzt0R1wD2L8ohpVN0NE&e=g3pxk6

Étape 3 : du 5 février au 9 février

3. Échangez !

Pour préparer la rencontre :

- réécoutez la présentation de votre binôme et noter vos points communs et/ou différences,
- imaginez les sujets de conversations possibles,
- notez quelques questions que vous aimeriez poser. Vous pouvez vous inspirer des questions du questionnaire de Proust.

Le questionnaire de Proust permet de connaître la personnalité et les goûts de quelqu'un.

Voici une sélection de questions :

Questionnaire de Marcel Proust

- Le principal trait de mon caractère
- Mon principal défaut
- Mon occupation préférée
- La couleur que je préfère
- Mes héros dans la fiction
- Mes peintres favoris
- Mes héros ou héroïnes dans la vie réelle.
- Mes noms favoris

Cours du 9 février

Pendant le cours, vous allez parler avec votre binôme pendant quelques minutes, en français.

Le dialogue devra être le plus naturel possible :

- 1- Vous vous saluez.
- 2- Vous vérifiez que les informations que vous avez sont correctes (tu t'appelles bien Fanny ?, Tu habites à Barcelone, je crois).
- 3- Vous parlez de vos points communs et/ou différences
- 4- Vous posez quelques questions sur ses goûts, ses études ou sa ville.

Annexe 18

Feuille de route Scénario pédagogique 6

Unité 6 : Participer à un troc

Du 5 au 19 mars

Activité obligatoire 6 :

Organiser un troc

Tâche finale : organiser et participer à un troc

Travail en groupe de 4 : les groupes ont été constitués lors du cours du 26 janvier. Si vous étiez absent, allez sur le forum « groupe du cadeau » et postez un message pour demander un groupe

Étape 1 : du 5 au 15 mars :

1- Mettez-vous d'accord sur le choix d'un cadeau !

a) C'est la fin de l'année scolaire. Vous avez décidé d'acheter un cadeau pour Sylvie, la prof de français. Vous disposez d'un budget de 20 euros.

Consultez la page web suivante : www.touslescadeaux.com/originaux/insolites et sélectionnez deux cadeaux. Sur le mur du padlet, affichez les photos de ces cadeaux, écrivez une petite description de l'objet, indiquez son prix et justifiez votre choix.

b) Par chat ou directement sur padlet, mettez-vous d'accord sur le cadeau que vous allez acheter.

c) Envoyez **un mail** à votre tutrice pour l'informer de votre choix.

Étape 2 : du 15 au 18 mars

2- Préparez-vous à troquer !

Pour préparer le troc, faites les 3 activités "Ces objets que l'on veut troquer" et vous allez découvrir comment caractériser des objets et parler de leurs fonctions.

Étape 3 : cours du 19 mars

3- Troquez !

Au prochain cours, ramenez un objet que vous voulez troquer. Préparez la fiche de présentation de cet objet avec :

- son nom ;
- ses caractéristiques (par exemple, ses qualités, sa forme, sa couleur, etc.) ;
- sa matière :
- ses fonctions.

Pendant le cours, vous allez troquer cet objet contre un autre, apporté par un camarade.

Annexe 19

Résultats du questionnaire

le troc

- *Question 1 : Has encontrado la actividad padlet "se mettre d'accord sur un cadeau"*

(1) muy interesante

(1) interesante

- *Question 2 : ¿Comparado con los ejercicios on-line habituales, crees que la actividad del "padlet" "se mettre d'accord sur un cadeau" te ha ayudado a trabajar el idioma?*

(2) más

- *Question 3 : ¿Por qué?*

Porque es **totalmente libre** y **te hace pensar en vocabulario y gramática de un modo mas abierto**

Debes **expresar las razones de elegirlo, para que sirva....** supone **esfuerzo, aproximadamente como las redacciones**

- *Question 4 : ¿Comparado con los ejercicios on-line habituales, crees que la actividad del "padlet" "se mettre d'accord sur un cadeau" te ha ayudado a trabajar el idioma de forma*

(2) más eficaz

- *Question 5 : ¿Por qué?*

Porque es **mas original**

Los ejercicios on line requieren **atención pero no el esfuerzo de redactar**

- *Question 6 : Has encontrado la actividad "el troc" (actividad on-line y en clase)*

(1) muy interesante

(1) interesante

- *Question 7 : ¿Comparado con los ejercicios on-line y las clases habituales, crees que la actividad del "troc" te ha ayudado a trabajar el idioma de forma*

(2) más eficaz

- *Question 8 : Comparado con las clases habituales, la clase del "troc" te ha parecido*

(1) más amena

(1) igual

Annexe 20

Guide du tuteur

1. Présentation de la formation

La formation se déroule sur un semestre. Elle se divise en 8 unités. Pour chacune d'entre elles, les étudiants doivent faire

- les activités autocorrectives du campus virtuel, certaines font partie de l'évaluation continue, d'autres sont « complémentaires »,
- *l'activité obligatoire* qui se décompose en 3 étapes (scénario).

1.1. Rôle du tuteur

Le tuteur doit suivre les *activités obligatoires*, à distance et en présence, et évaluer toutes les activités.

On conseille au tuteur de se connecter deux fois par semaine à jour fixe et de communiquer ces jours de connexion aux apprenants.

1.2. Conseils pour la correction

PE : « Devoir » du campus virtuel, noté et corrigé. Si on paramètre le « devoir » pour ne recevoir que des pdf, les textes apparaissent directement à l'écran et peuvent être corrigés et annotés aisément.

Activités interactives écrites sur le padlet ou le wiki : souligner les fautes relatives aux objectifs langagiers en lien avec l'unité et envoyer un message de feedback général à tous les apprenants sur le forum de la tâche. Reformuler certaines phrases erronées et citer les points à revoir.

PO : écouter deux fois l'audio puis laisser un commentaire écrit sur le forum, en pointant les problèmes les plus flagrants. Pour les problèmes phonétiques, s'appuyer sur l'alphabet phonétique international (API), auquel on aura sensibilisé les apprenants lors de la première séance.

Clavier pour utiliser l'API :

<http://www.campus-electronique.fr/daefle2/Clavierphonetique.html>

2. Les scénarios

<i>Unité 1 : Faire connaissance – Scénario Pédagogique (SP): Premiers échanges, premières rencontres</i>			
Séance présentielle 1	À distance		Séance présentielle 2
<p><i>Annonce du SPI :</i> <i>Explication de la chronologie et des outils à utiliser.</i></p> <p><i>Formation des binômes</i></p> <p>1) CO : présentations</p>	<p><i>Suivi de la formation des groupes (forum)</i></p> <p>2) PO* : se présenter Enregistrez un audio d'une minute environ, puis postez-le sur le <i>forum</i> « Présentations : faire connaissance »</p> <p>3) CO* : comprendre une présentation Écoutez la présentation de votre binôme et complétez le tableau du "groupe de la classe" (lien vers un <i>excel partagé</i>) avec ses informations</p>		<p>4) IO* : Faire connaissance Rencontrez votre binôme et échangez avec lui français pendant le cours. Posez-lui des questions préparées à l'avance en vous inspirant du questionnaire de Proust.</p>
ÉVALUATION – SP1			
PO : Présentation	/5	CO : Tableau à remplir /5	Activités du <i>Campus virtuel</i> /5 IO /5

<i>Unité 2 : Découvrir une ville – Scénario pédagogique (SP) : Visite d'une ville</i>			
Séance présentielle 2		À distance	Séance présentielle 3
<i>Annonce du scénario : 2 explication de la chronologie et des outils à utiliser Formation des groupes (4 personnes) et attribution des villes CE : Travail à partir de 3 textes découpés qui parlent d'une ville à reconstituer par groupe - Grammaire : les expressions de lieux + verbes aller/venir - Lexique : ville</i>		<i>Suivi de la formation des groupes (forum) IE* – travail sur le genre (mutualisation) : À partir du site Internet de la ville attribuée⁶⁵ remplissez le padlet avec les informations trouvées sur la ville : À visiter ; À faire (activités de loisirs) ; Où dormir, Où manger PE* : Écrivez un texte de présentation d'une des villes (la ville doit être différente de celle travaillée sur le (« padlet ».))</i>	<i>Retours formatifs sur la PE Prolongements possibles : PO : choisir une ville et la présenter à la classe.</i>
ÉVALUATION			
PE : Participation Padlet	/5	PE : présentation de la ville	/10
		Activités du <i>Campus virtuel</i>	/5

⁶⁵ <http://www.dunkerque-tourisme.fr/> ; <https://www.grenoble-tourisme.com/fr/> ; <http://www.otstrasbourg.fr/fr/sortir/visites-et-activites-dans-la-ville.html> ; <https://www.toulouse-tourisme.com/a-voir-a-faire-toulouse>

Unité 3 : Organiser un rencontre – Scénario Pédagogique (SP) : Organisation d'un week-end			
Séance présentielle 3	À distance		Séance présentielle 4
<p><i>Annonce du SP 3</i> <i>explication de la chronologie et des outils à utiliser</i> <i>Formation des binômes</i> 1) CE : activités (genre) à partir de 3 programmes d'activités⁶⁶</p>	<p><i>Suivi de la formation des groupes (forum)</i> 2) PO* : Mes goûts Enregistrez un <i>voki</i> et parlez de vos goûts (sport, musique, culture, etc.), de ce que vous aimez faire le week-end, puis postez-le sur le forum. 3) IE* (CO) Écoutez la présentation de votre binôme et proposez-lui, par écrit sur le forum, une activité à faire le week-end prochain.</p>		<p>4) IO* : programme de week-end À partir des propositions faites sur le forum, avec votre binôme, mettez-vous d'accord sur le programme du week-end et présentez-le au reste de la classe.</p>
ÉVALUATION			
PO : Mes goûts	/5	IE : proposition d'activités via forum	Activités du <i>Campus virtuel</i>
		/5	IO : programme de week-end
			/5

⁶⁶ *Évaluations Rond-Point* p.27-28

Unité 4 : Partager des expériences – Scénario Pédagogique (SP) : Soirée hamburger		
Séance présentielle 4	À distance	Séance présentielle 5
<p><i>Annonce du SP 4</i> <i>explication de la chronologie et des outils à utiliser</i> <i>Formation des groupes de 4</i> 1) CE : travail sur le genre (l'invitation⁶⁷) 2) IE : Créez un hamburger spécial par groupe</p>	<p><i>Suivi de la formation des groupes (forum)</i> 3) IE* : Par groupe de 4, organisez votre soirée. Remplissez le « <i>padlet</i> » et organisez votre soirée hamburger : date, lieu, nombre d'invités, budget, musique, ingrédients des « hamburgers créés en cours, répartition des rôles, etc. 4) PE* : Écrivez l'invitation à votre soirée, en parlant de 2 hamburger spéciaux</p>	<p>4) Retours formatifs sur la PE <i>Prolongement possible :</i> <i>IO : répondre à l'invitation</i></p>
ÉVALUATION		
IE : « <i>padlet</i> » /5	PE : invitation /10	Activités du <i>Campus virtuel</i> /5

Unité 5 : Raconter des expériences – Scénario Pédagogique (SP) : Présentation d'une personnalité		
Séance présentielle 5	À distance	Séance présentielle 6
<p><i>Annonce du SP 5</i> <i>explication de la chronologie et des outils à utiliser</i> <i>Formation des groupes de 4</i> 1) CE : travail sur le genre : la biographie</p>	<p><i>Suivi de la formation des groupes (forum)</i> 2) PE : <i>Padlet</i> : par groupe de 4, proposez, chacun, une personnalité représentative de votre génération et écrivez quelques mots sur sa vie. 3) IE* : Mettez-vous d'accord sur une des personnalités proposées. 4) PE* : écrivez sa biographie</p>	<p>4) Retours formatifs sur la PE <i>Prolongement possible :</i> <i>Présentez cette personnalité à l'oral</i></p>
ÉVALUATION		
PE/IE : <i>Padlet</i> /5	PE : présentation d'une personnalité /10	Activités du <i>Campus virtuel</i> /5

⁶⁷ *Tendances* p.64-65

Unité 6 : Participer à un troc – Scénario Pédagogique (SP) : Le troc de la classe		
Séance présentielle 6	À distance	Séance présentielle 7
<p><i>Annonce du SP 6</i> <i>explication de la chronologie et des outils à utiliser</i> <i>Formation des groupes de 4</i> 1) CE : Le Troc, c'est quoi ?</p>	<p><i>Suivi de la formation des groupes (forum)</i> 2) PE / IE* : Se mettre d'accord sur le choix d'un cadeau <i>interaction - padlet</i> 2) CO Exercices autocorrectifs sur le troc / décrire un objet</p>	<p>4) IO* : le troc de la classe Ramenez un objet en cours pour le troquer, présentez-le et troquez-le.</p>
ÉVALUATION		
PE/IE : Padlet /5	IO : le troc de la classe /10	Activités du <i>Campus virtuel</i> /5

Unité 7 : Raconter des expériences – Scénario Pédagogique (SP) : Courriel de vacances		
Séance présentielle 7	À distance	Séance présentielle 8
<p><i>Annonce du SP 7</i> <i>explication de la chronologie et des outils à utiliser</i> <i>Formation des groupe de 4</i> 1) CE : travail sur le genre : le courriel⁶⁸</p>	<p><i>Suivi de la formation des groupes (forum)</i> 2) IE* : Éléments constitutifs d'un email de vacances (<i>Wiki</i>) Alimentez la wiki avec des exemples pour chaque catégorie. Pour les formules d'appel et de salutations, précisez le registre (formel, informel) 3) PE* Écrivez un courriel de vacances</p>	<p>4) Retours formatifs sur la PE <i>Prolongement possible :</i> <i>Raconter vos pires vacances.</i></p>
ÉVALUATION		
IE : Wiki /5	PE : Courriel de vacances /10	Activités du <i>Campus virtuel</i> /5

⁶⁸ CE : Tendances p.84-85

3. Modalités du tutorat

Unité	Séance présentielle	À faire	Évaluation
	À distance		
	Quand ?		
<i>Mettre à jour le calendrier et les dates des feuilles de route</i>			
1) Faire connaissance Activité complémentaire Premiers échanges, premières rencontres	Cours présentiel 1 (CP1)	- annonce du scénario - formation des binômes	<i>Pas d'évaluation</i>
	1-3 jour(s) après CP 1	- suivi de la mise en place des binômes (message forum, récap)	1- qualité de l'enregistrement : /5 (cohérence, phonétique, grammaire)
	10 jours après CP1	- corrections et évaluation des audios + excel	2- tableau : /5
	CP 2 : Échanges avec binômes	Évaluation de l'IO	3- Échanges lors du cours : /5
2) Découvrir une ville Activité complémentaire Visite d'une ville	CP 2	- annonce du scénario - formation des groupes (4) et attribution des villes, - CE : travail sur le genre (<i>Tendances</i> p.42-43)	
	1-3 jour(s) après CP 2	- suivi de la formation des groupes (forum) - création du <i>padlet</i>	1- Participation au <i>padlet</i> : /5
	10 jours après CP 2	- suivi du <i>padlet</i>	
	14 jours après CP 2	- corrections et évaluation de la PE	2- PE : /10
	CP 3	- retours formatifs PE - <i>Prolongements possibles : en groupe, présentez la ville de votre choix..</i>	

3) Organiser un rencontre Activité complémentaire Organisation d'un week-end	CP 3	- annonce du scénario - formation des binômes	
	1-3 jour(s) après CP 3	- suivi de la mise en place des binômes (message forum, récap)	1- qualité de l'enregistrement : /5 (cohérence, phonétique, grammaire)
	6 jours après CP3	- corrections et évaluation des audios	2- propositions (forums) : /5
	12 jours après CP 3	- corrections et évaluation des msges forum	
	CP4	IO : planifiez votre programme de week-end et présentez-le à la classe.	3- Échanges lors du cours : /5
4) Organiser des fêtes Activité complémentaire Partager des expériences	CP 4	- annonce du scénario et formation des groupes - mise en place des <i>padlet</i> - CE : travail sur le genre (l'invitation – <i>Tendances p.64-65</i>) - IE : Créez un hamburger spécial par groupe	
	1-3 jour(s) après CP 4	- suivi de la mise en place des groupes (message forum, récap)	
	10 jours après CP 4	- suivi des <i>padlet</i>	1- Participation au <i>padlet</i> : /5
	14 jours après CP 4	- corrections et évaluation de la PE	2- PE : /10
	CP5	- retours formatifs PE - <i>Prolongements possibles :</i> IO : répondre à l'invitation	

5) Raconter des expériences Activité complémentaire Présentation d'une personnalité	CP 5	- annonce du scénario, formation des groupes (4) - mise en place du <i>padlet</i> - CE : travail sur le genre (biographie)	
	1-3 jour(s) après CP 5	- suivi de la mise en place des groupes (message forum, récap)	
	6/12 jours après CP 5	- suivi et corrections des <i>padlet</i>	1- PE / IE <i>padlet</i> /5
	14 jours après CP 5	- corrections et évaluation de la PE	2- PE : /10
	CP 6	- retours formatifs PE - <i>Prolongements possibles : Présentez cette personnalité à l'oral</i>	
6) Faire un troc Activité complémentaire Le troc de la classe	CP 6	- annonce du scénario, formation des groupes (4) - mise en place du <i>padlet</i> CE : Le troc, c'est quoi ?	
	1-3 jour(s) après CP 6	- suivi de la mise en place des groupes (message forum, récap)	
	10 jours après CP 6	- suivi et corrections des <i>padlet</i>	1- PE / IE <i>padlet</i> /5
	CP 7	IO : Le troc	2- Échanges lors du cours : /5

7) Raconter des expériences Activité complémentaire Courriel de vacances	CP 7	- annonce du scénario, mise en place du <i>wiki</i> - CE : travail sur le genre (email vacances) <i>Tendances p.82-83</i>	
	6/12 jours après CP 7	- suivi et interventions sur le <i>wiki</i>	1- PE / IE <i>wiki</i> /5
	14 jours après CP 7	- corrections et évaluation de la PE	2- PE : /10
	CP8	- retours formatifs PE - <i>Prolongements possibles : Raconter vos pires vacances</i>	
8) Bilan et projets Activité complémentaire Padlet de révisions	CP 8	- annonce de l'activité <i>padlet de révisions</i> - détermination des premiers thèmes du <i>padlet</i>	
	1-3 jour(s) après CP 5	- lancement du <i>padlet</i>	
	6/12 jours après CP 5	- vérification et si besoin interventions sur le <i>padlet</i>	
EXAMEN			

Annexe 21

Programme de la formation

Bienvenidos al Curso intensivo de francés

Nivel A1!

Objetivos

El objetivo de este curso semipresencial es adquirir habilidades en francés para alcanzar el nivel A1 del MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas). Consta de 100 horas de formación: 76 horas a distancia y 24 horas de clase presencial (8 clases de 3 horas, según el calendario indicado).

Se puede acceder al curso desde el Campus Virtual de la UB y las clases se imparten en la EIM.

Contenidos

El curso se divide en 8 módulos.

En el campus virtual, cada módulo propone

- varios documentos para descubrir estructuras gramaticales y practicarlas en una serie de ejercicios o con la ayuda de otras actividades como canciones, juegos
- audios para practicar la comprensión oral
- textos para practicar la comprensión escrita
- glosarios y fichas con información detallada para completar el aprendizaje de la lengua.
- foros y otras herramientas de cooperación para comunicarse.

Actividades

Cada módulo cuenta con

- actividades obligatorias;
- actividades formando parte de la evaluación continua;
- actividades complementarias.

El objetivo final de cada módulo es realizar un trabajo específico: una redacción o una conversación en clase.

Para cada módulo, debes:

- ✓ participar en las actividades de comunicación y cooperación propuestas en las actividades obligatorias
- ✓ realizar los ejercicios con autocorrección
- ✓ hacer el trabajo final.

Acompañamiento

A lo largo de la formación, está un tutor para contestar las preguntas y dudas, y respaldar el aprendizaje. Se conectará dos veces por semana para responder lo antes posible.

Evaluación

Para obtener el certificado, hay que pasar un examen presencial

La nota final está consta de :

- la nota de la evaluación continua (actividades obligatorias, actividades de evaluación continua y asistencia) 60%
- la notas en el examen final (expresión oral, 20% y expresión escrita, 20%).

¡Buen trabajo a todos!

Bienvenue au cours de français intensif niveau A1 !

Objectifs

L'objectif de ce cours semi-présentiel est d'acquérir des compétences en français pour atteindre le niveau A1 du CECR (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues). Ils comptent 100 heures de formation : 76 heures à distance et 24 heures de cours en classe (8 cours de 3 heures selon le calendrier).

Les cours à distance sont accessibles depuis le *Campus virtuel UB* et les cours en classe se déroulent à L'EIM.

Contenus

Le cours est divisé en 8 modules.

Sur le *campus virtuel*, dans les modules, vous trouverez

- des documents pour découvrir les structures grammaticales et les mettre en pratique dans une série d'exercices ou à l'aide d'autres activités telles que des chansons, des jeux ...
- des enregistrements pour travailler la compréhension orale
- des textes pour travailler la compréhension écrite
- des glossaires et des fiches avec des informations détaillées pour compléter l'apprentissage de la langue
- des forums et d'autres outils de partage pour communiquer.

Activités

Chaque module compte

- des activités obligatoires ;
- des activités de l'évaluation continue ;
- des activités complémentaires.

L'objectif final de chaque module est de réaliser une tâche précise : soit une rédaction à envoyer sur le campus, soit une conversation en classe.

Pour chaque module vous devez :

- participer aux activités de communication et de coopération proposées dans les activités obligatoires
- effectuer les exercices en auto-correction.
- réaliser la tâche finale.

Accompagnement

Tout au long de votre formation, vous disposez d'un·e tuteur·rice qui est là pour répondre à vos questions et accompagner votre apprentissage. Elle/il se connectera 2 fois par semaine pour vous répondre dans les meilleurs délais.

Évaluation

Vous devez passer un examen final présentiel, pour obtenir le certificat.

La note finale est constituée

- ✓ à 60% de la note du contrôle continu (activités obligatoires, activités de l'évaluation continue et assiduité)
- ✓ de la note à l'examen final (expression orale, 20%, et expression écrite, 20%).

Bon travail à tous !

Annexe 22

Messages du *padlet* (SP6)

Transcriptions des messages

Messages		Réponses	
Groupe 1			
M1	Bonjour, J'ai vu que cet kit pour faire la pizza peut être le cadeau pour Sylvie! Je pense que c'est un objet très utile;) Est-ce que vous êtes d'accord?	R1/1	Je suis Anna Riu. C'est une bonne idée! Je pense que Sylvie va aimer cet objet!
		R2/1	Ohh, je pense aussi que c'est très utile! Je dirais que Sylvie aime la pizza ... (Silvia Frias)
M2	Bonjour! HORLOGE AVEC PHOTOS : J'ai cherché un cadeau que je pense que c'est original pour Sylvie. C'est un horloge avec des photos! Sylvie peut imprimer photos importants pour elle. Qu'est-ce que vous pensez? // Anna Riu	R1/2	C'est très original! Mais je ne suis pas sûr du style de décoration que sylvie aime... (Silvia Frias)
M3	ENCEINTE PORTABLE BLUETOOTH : Bonjour! J'ai trouvé cette enceinte très cool! Je pense que Sylvie pourrait l'aimer beaucoup! Elle peut écouter de la musique bluetooth directement à partir du téléphone! :) Qu'est-ce que vous pensez? // Silvia Frias		
Groupe 2			
M4	PORTE CANETTES FLAMANT ROSE GONFLABLE : Bonjour! J'ai cherché un cadeau parfait et utile pour cet été.Dans la piscine, nous pensons toujours que nous voulons de la bière ou une autre boisson. C'est la solution définitive. De plus, il nous reste de l'argent.Qu'est-ce que vous pensez?	R1/4	Elisabet: Pas mal!

	PRIX:9'90€ // Maria Huguet		
M5	Séchoir à ongles uv : Salut! Je pense que Sylvie aime porter ses ongles parfaits. C'est un cadeau plus utile que le coffre! Quelle est votre opinion? (Alba)		
M6	Moins cher : Si vous pensez que le séchoir à ongles c'est une bonne idée, j'ai trouvé un moins cher! Quelle est votre opinion? Nous devons acheter quelque chose!!		
M7	Bonjour! J'ai trouvé cet objet. Je pense que c'est une bonne option pour offrir. Que pensez vous?		
M8	<u>9 pierres de relaxation</u> Et cette option? Je pense que nous souffrons tous du stress et c'est parfait pour un moment de détente. En cet moment j'aime toutes les options, vous choisissez!	R1/8	Maria:Très bonne idée!
		R2/8	Bon choix
Groupe 3			
M9	6 mini planches à fromages : Bonjour, Je ne connais pas le goût de Sylvie pour un cadeau personnel. Comme en France on mange beaucoup de fromage j'ai pensé à ces planches pour les différentes variétés. Pilar Iranzo	R1/9	Je pense que c'est un bon cadeau pour Sylvie. Anabel
		R2/9	Je suis d'accord avec ce que tu as choisi.Il nous reste de l'argent, je crois que nous pouvons aussi l'acheter une lampe de lecture.
M10	Boîte pour le maquillage Cette boîte d'organisation est un bon cadeau pour Sylvie. Vous pouvez mettre le maquillage que vous utilisez tous les jours pour l'avoir en main. Anabel Aguilar.		

Table des matières

Remerciements.....	2
Sommaire	5
Introduction.....	7
Partie 1 - Présentation du contexte	9
Chapitre 1. Présentation de l'institution et du projet.....	10
1.1. L'institution	10
1.1.1. Présentation générale.....	10
1.1.2. Buts et finalités	10
1.1.3. Contexte humain	12
1.1.3.1. Les apprenants	12
1.1.3.2. Les enseignants et la hiérarchie	12
1.1.4. Le département Français Langue Étrangère (FLE)	13
1.1.4.1. Les formations	13
1.1.4.2. L'équipe	13
1.1.5. Situation au moment du projet	14
1.2. Le projet.....	14
1.2.1. Origine du projet	14
1.2.2. Évolution du projet.....	15
1.2.3. Objectifs généraux et opérationnels du projet.....	16
1.2.4. Contraintes liées au projet	16
1.3. La démarche et les premières réflexions.....	17
1.3.1. Une démarche systémique.....	17
1.3.2. La problématique.....	17
1.4. La méthodologie	18
1.4.1. La recherche évaluative-adaptative	18
1.4.2. Le recueil de données	20
1.4.2.1. Choix des données	20
1.4.2.2. Les entretiens	21
1.4.2.3. Les questionnaires.....	22
Chapitre 2. Portrait du système	23
2.1. Présentation générale de la formation.....	23
2.1.1. Origine.....	23
2.1.2. Contenus et objectifs	24
2.2. Contexte technologique	24

2.2.1. Deux plateformes d'apprentissage	24
2.2.2. Speexx	25
2.2.3. Le campus virtuel	26
2.2.4. Les échanges en ligne	27
2.3. Les enseignants	27
2.3.1. Les pratiques	27
2.3.2. Le tutorat	28
2.3.3. Les représentations	29
2.4. Les apprenants	30
2.4.1. Résultats aux examens	30
2.4.2. Les apprenants de la formation en cours	31
2.4.3. Les pratiques	32
2.4.4. Satisfaction	33
Partie 2 - Cadre théorique.....	37
Chapitre 3. La Formation Hybride en Langues.....	38
3.1. Le dispositif hybride	38
3.1.1. L'hybride comme mode à part entière	38
3.1.2. Définition	39
3.1.3. L'approche du point de vue du dispositif.....	40
3.2. Typologies des dispositifs hybrides.....	41
3.2.1. L'alternance présentiel / distantiel	41
3.2.2. Les différentes typologies	41
3.3. L'articulation présentiel / distantiel de la Formation Hybride en Langues.....	43
3.3.1. Les paramètres de l'articulation	43
3.3.2. Le mode dominant.....	44
3.3.3. L'enchaînement temporel.....	45
3.3.4. Distributions des contenus et objectifs	45
3.3.5. La répartition des compétences	46
3.3.6. Les échanges en ligne.....	47
3.3.7. Portrait vs. Modèle	47
Chapitre 4. Les séquences didactiques.....	50
4.1. Le scénario pédagogique	50
4.1.1. Définition	50
4.1.2. Finalité.....	51
4.2. La tâche.....	52
4.2.1. Critères de la tâche	52

4.2.2. Types de tâches	53
4.3. Le scénario de communication	53
4.3.1. Définition	53
4.3.2. Nature des échanges	54
Chapitre 5. Les acteurs.....	56
5.1. Les enseignants.....	56
5.1.1. L'enseignant en formation hybride	56
5.1.2. Le tutorat	57
5.2. Les apprenants	58
5.2.1. Le travail collectif	58
5.2.2. La présence à distance.....	59
Partie 3 - Conception et évaluation	61
Chapitre 6. Description de la Formation Hybride en Langue intensive.....	62
6.1. Élaboration du dispositif.....	62
6.1.1. Démarche	62
6.1.2. Le nouveau découpage	62
6.1.3. Changements significatifs : à distance et en présence.....	66
6.1.3.1. À distance.....	66
6.1.3.2. Les cas particuliers des première et dernière séances présentiels	66
6.2. Les scénarios pédagogiques.....	67
6.2.1. Structure des scénarios	67
6.2.2. Première évaluation de l'articulation présentiel / distantiel	68
6.3. Les 7 scénarios pédagogiques.....	69
6.3.1. Premiers échanges, premières rencontres.....	69
6.3.2. Visite d'une ville	70
6.3.3. Organisation d'un week-end	71
6.3.4. Soirée hamburger	71
6.3.5. Présentation d'une personnalité.....	72
6.3.6. Le troc de la classe	72
6.3.7. Courriel de vacances	73
Chapitre 7. Analyse du dispositif.....	75
7.1. Démarche et outils d'analyse du dispositif.....	75
7.1.1. La nouvelle typologie.....	75
7.1.2. L'articulation présentiel / distantiel.....	75
7.2. Le scénario testé : le troc de la classe	76
7.2.1 Déroulement.....	76

7.2.2. Une participation satisfaisante et un bon accueil	77
7.2.3. Les dysfonctionnements et remédiations.....	78
Chapitre 8. L'évolution du rôle des acteurs	80
8.1. Les enseignants.....	80
8.1.1. Appropriation de la FHL intensive.....	80
8.1.2. L'espace pédagogique	80
8.1.3. La question de la correction linguistique des productions écrites et orales.....	81
8.2. Les apprenants	81
8.2.1. Une chronologie plus figée.....	81
8.2.2. Les interactions	82
8.2.3. Le travail collectif	85
Conclusion	87
Bibliographie.....	89
Table des illustrations	92
Table des tableaux.....	92
Table des annexes	93
Table des matières.....	186

MOTS-CLÉS : formation hybride, conception, scénario pédagogique, tâche, articulation présentiel/distantiel.

RÉSUMÉ

Ce mémoire se donne pour objectif de dessiner les grandes lignes de la mise en format intensif d'une formation hybride en FLE, destinée à un public universitaire visant le niveau A1 du CECR et basée sur un dispositif existant où les modes présentiel et distantiel sont peu intégrés. Pour ce faire, après avoir établi, à la lumière de la littérature scientifique, les caractéristiques des formations hybrides en langue ainsi que les conditions d'articulation des deux modes, des scénarios pédagogiques articulés autour d'une tâche et d'un scénario de communication ont été conçus en vue d'une meilleure articulation. Un de ces scénarios a été testé auprès d'apprenants, ce qui a permis d'identifier un certain nombre de dysfonctionnements. L'évaluation du dispositif réaménagé a permis de montrer que les scénarios pédagogiques assuraient une meilleure intégration des deux modes et de vérifier les hypothèses de départ, à savoir qu'ils nécessitaient une réorientation des rôles et des fonctions du tuteur et qu'ils favorisaient le travail collectif et les interactions à distance entre apprenants.

KEY-WORDS : blended learning, design, learning scenario, task, presential / distance learning

ABSTRACT

The objective of this thesis is to design an outline for the intensive implementation of a blended French as a foreign language (FLE) course, aimed at university students preparing the A1 level of the CEFR and based on an existing system in which there is little integration between the presential and distance modes of learning. In order to do this, firstly, and in light of the scientific literature, the characteristics of blended language learning courses were established, in addition to the structural linkages of the two modes. Following this, learning scenarios organized around a activity and a communicative task were designed, with a view to improve structural linkage. One of the situations was tested with learners, which allowed for identification of a number of problems. The evaluation of the new system made it possible to show that the learning scenarios ensured a better integration of the two modes and confirms the initial hypotheses, that they required a reorientation of the roles and functions of the tutor and that they favoured collaborative learning and distance interactions between learners.